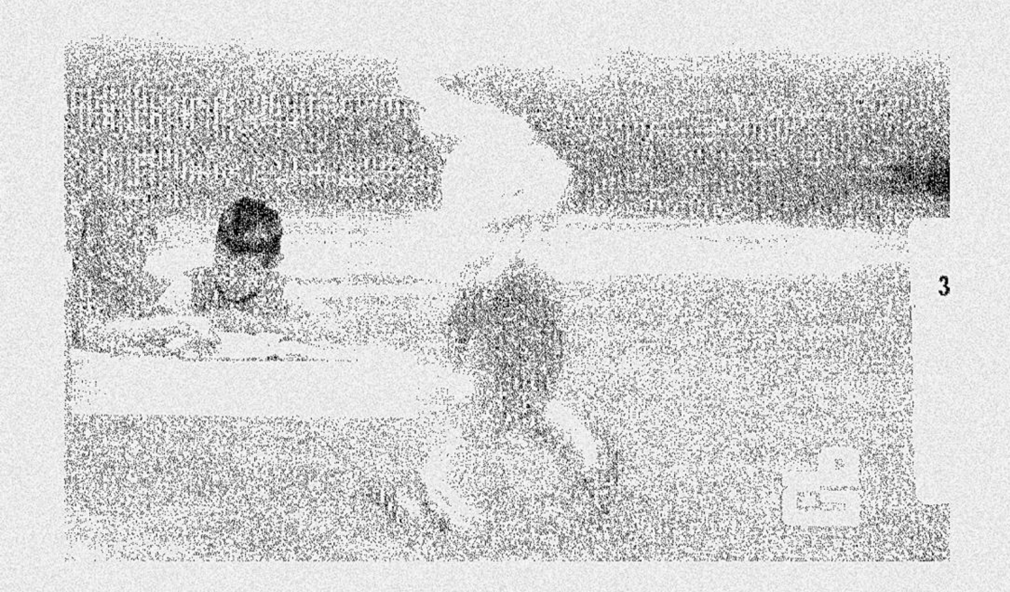
د. توما جورج خوري

الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم



3

الطفل الموهوب

والطفل بطيء التعلم

د. توما جورج الخوري

الطفل الموهوب
والطفل بطيء التعلّم

المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع

الطبعة الأولى

1422 هـ ـ 2002 م

مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع

بيروت ـ الحمرا ـ شارع اميل اده ـ بناية سلام ـ ص.ب. 113/6311

تلفون 791123 (01) ـ تلفاكس 791124 (01) بيروت ـ لبنان

ISBN 9953–427–00–3

مقدمة

إن مهنة التعليم من أشرف المهن وأشقها لذلك ليس من السهل أن تجد معلماً أو معلمة اتقنوا مهنة التعليم بحيث أنهم لم يعودوا بحاجة إلى مزيد من العلم والمعرفة.

إن عملية التربية والتعليم عملية يُقصد منها بلوغ أهداف تربوية معينة من خلال ما يكتسبه التلامذة من معلومات ومهارات وخبرات عبر توجيه المعلمين. فكلما كان المعلمون مؤهلين لمهنة التعليم فأغلب الظن والاحتمال بأن هذا التعليم سيلعب دوره الفعّال في معاونة التلامذة من أجل الوصول إلى الأهداف التربوية المطلوبة.

ولمّا كانت البحوث التربوية تحتل مركزاً هاماً في العملية المذكورة فهي ولا شك ستكون بمثابة العمود الفقري للمعلم كي يبني من خلالها وعليها ما يُفترض تعليمه للتلامذة، لذلك نجد هذه البحوث وقد وقفت شامخة ومتواضعة تمد يدها إلى المعلمين كي تأخذ دورها عبر القنوات التالية:

أ ـ تلعب دور المساعد في تنمية اتجاه المعلمين نحو اليقظة والوعي لمختلف نواحي التقدم المعرفي الإنساني الذي لا حدود له.

ب ـ تزود المعلمين بحقائق ومهارات كي يتمكنوا من القيام بعملهم على خير ما يرام.

جـ ـ تساعد المعلمين على الاكتشاف والخلق والإبداع لحقائق جديدة من أجل مزيد من العلم والمعرفة ومساهمة في إضافة لبنة جديدة إلى هرم الحضارة الإنساني المتشامخ.

ولكن المشكلة التي تواجه المعلمين في الوقت الحاضر تكمن في عدم تمكنهم من متابعة التقدم الهائل والمستمر في ميدان البحوث التربوية بسبب كثافتها في الكم والنوع وبسبب عدم الكفاية في تأهيل المعلمين لممارسة مهنة التدريس ضمن الأصول الواجب اعتمادها، بالإضافة إلى نقص في الامكانية من الحصول عليها (البحوث) ممّا يؤدي بالنتيجة إلى قلة استفادة المعلمين منها بحيث يصبح الكثير من نتائجها قليل الأثر في حياتهم اليومية.

من هنا ضرورة تكاتف الجهود من معلمين وأخصائيين وخبراء تربويين بدعم من الدولة لإصدار سلسلة من المجلات والكتيبات التي تتمحور حول البحوث التربوية متحملة بذلك جميع النفقات.

من هنا كان الاهتمام اليوم ـ أكثر من أي وقت مضى ـ منصباً على البحوث التربوية في مجال الأطفال الموهوبين والأطفال بطيئي التعلم لأننا أحوج ما نكون إلى التعرُّف عليهم كي نتمكن، نحن معشر المربين، من القيام بما يلزم لفهم حاجاتهم وميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم من أجل مجتمع أفضل.

ومن الجدير ذكره أن معظم اتجاهات المعلمين في مدارسنا منصبّة نحو الأطفال العاديين دون الاهتمام بالأطفال الاستثنائيين Exceptional children أي الأطفال الموهوبين والأطفال بطيئي التعلم.

لذلك لم يعد بوسعنا كتربويين أن نهمل هذا الشق من الدراسة، أعني دراسة هؤلاء الأطفال من جميع النواحي: العقلية والجسمية والنفسية والعاطفية، لا بل في جعل دراسة الأطفال الاستثنائيين مرتكزاً هاماً من أجل استكمال دراسة الأطفال بالشكل المطلوب. لذلك جئنا بكتابنا هذا واضعين بين يدي القراء الكرام وصفاً دقيقاً وشاملاً لهؤلاء الأطفال داخل الصفوف وخارجها، واضعين أفضل الحلول الممكنة لما يواجههم ويواجه معلميهم في هذا الخصوص راجين أن نكون قد وُفقنا في السير بالسفينة إلى الشاطئ الأمين.

الفصل الأول

لمحة تاريخية عن المتفوقين

التفوق والمتفوقين قديم قدم الإنسان فقد اهتم الناس الأوائل بالمتفوقين وأكرموهم وأعطوهم المراكز الحساسة كمكافأة على تفوقهم ولعل أفضل منطلق تاريخي يجب التوقف عنده هو التجربة الصينية التي قام بها الصينيون منذ ما قبل الميلاد. وهذا ليس غريباً عنهم كونهم أول من اخترع الطباعة والورق، لذلك كانوا السباقين إلى ابتداع فكرة التفوق فطبقوها على موظفيهم ومسؤوليهم واستمروا في الاعتماد عليها مدة طويلة من الزمن.

من هنا كانت فكرة الامتحانات الطريق الوحيد كمعيار للنجاح من أجل ملء الوظائف المرموقة. وكان الموظف عبارة عن شخص متعلم قد فاز في مسابقات عدة أنفق عشرات السنين يستعد لها ويتنافس مع آلاف المرشحين للوظيفة. ولم يقتصر الأمر عند هذا الحد بل زاد عليه كثيراً إذ أنه بعد نجاحه وحصوله على الوظيفة كان بعض أباطرة الصين يلجأ إلى إجراء امتحان آخر بعد ثلاث سنوات من حصول الموظف على الوظيفة للتأكد من مدى صلاحيته للوظيفة. ولقد تنافس أباطرة الصين ـ قبل الميلاد ـ على عدد المرات التي يجري فيها الامتحانات على الموظف في أثناء عمله. فمنهم من أجراها مرتين: مرة بعد أربع سنوات ومرة أخرى بعد ثماني سنوات في حين يكتفي آخرون لمرة واحدة. أما مواضيع الامتحانات فكانت[1]:

---

[1] توما خوري. "الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها". بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع "مجد"، 1991، ص 9.

أ ـ الموسيقى، ب ـ الرماية، ج ـ الفروسية، د ـ جغرافية الامبراطورية، هـ ـ المسائل العسكرية، و ـ الكتابة، ز ـ الحساب، ط ـ الزراعة، ي ـ طقوس اجتماعية.

وكان المرشحون للدخول إلى الوظيفة يقسمون إلى أقسام ثلاثة:

ـ براعم العباقرة،

ـ العالمون أو العلماء،

ـ المهيئون إلى أخذ الوظيفة.

ويُروى أن الخطوة الأولى (براعم العباقرة) كانت تشمل عدداً كبيراً من براعم العباقرة تصل أعدادهم إلى الألفين يتنافسون على الوظيفة وكانت أعمارهم تتراوح بين الخامسة عشرة والسبعين. فيدخل المرشحون إلى مكان مغلق يمكثون فيه حوالي 24 ساعة ينجزون المطلوب ثم يعودون إلى منازلهم بانتظار نتيجة الامتحان. وبعد أن يتم اختيار براعم العباقرة يمنحون أوسمة معينة دلالة على تمييزهم عمن لم ينجح ثم لا يلبث هؤلاء البراعم أن يذهبوا إلى العاصمة بكين لإجراء فحوصات أخرى وذلك كل ثلاث سنوات حتى إذا ما اجتازوا الامتحان بنجاح أصبحوا في مرتبة أرفع وهي مرتبة العلماء[2]. ومن الجدير ذكره أن نسبة النجاح في هذا الامتحان لا تتعدى الـ 1 %. وهكذا بعد أن يجتازوا المرحلة الثانية تجري قرعة يختار بموجبها فرصة لمن يحق لهم التقدم للفوز بشرف التقدم للحصول على مكان في الأكاديمية الامبراطورية.

وهنا يتقدم هؤلاء الفائزون إلى المثول أمام الامبراطور بنفسه حيث يضع بنفسه الأسئلة والناجحون الذين هم عادة لا يتعدون العشرة يعينون إمّا مؤرخين أو أدباء في القصر الإمبراطوري الصيني.

---

[2] المرجع نفسه، ص 10.

نستدل من هذه التجربة بأن الحصول على وظيفة معينة كان يُفترض في الشخص المؤهل لها أن يكون متفوقاً في حقل معين أو في حقول عدة وبناء على هذا التفوق يناط به وظيفة أو مركزاً معيناً. وهذا يعني أن التفوق كان موضع اهتمام الناس والأباطرة إلى حد أنه دون التفوق لا يمكن الوصول إلى الهدف المقصود.

وهكذا استطاعت الصين أن تضع المرتكزات الأساسية للمتفوقين عقلياً وهذه المرتكزات هي التالية:

1 ـ إتاحة الفرصة لمعظم الناس من يافعين وكبار للتقدم إلى الامتحان.

2 ـ جعل الامتحان وسيلة لوضع الإنسان المناسب في المكان المناسب.

3 ـ إخضاع المرشحين إلى ظروف واحدة تقريباً.

4 ـ الاعتماد على المراحل من أجل الوصول إلى المراكز العليا.

5 ـ إعادة الامتحان في أثناء الوظيفة ممّا يدل على صحة التقويم المستمر للفرد والتأكد من صلاحيته لها.

ولقد اهتم اليونانيون بالمتفوقين، وهذا ما ظهر واضحاً عندما تحدث أفلاطون في كتابه المشهور "جمهورية أفلاطون الفاضلة" بأنه من أهم دعائم هذه الجمهورية الاهتمام بالموهوبين لأنهم سيكونون رجال الجمهورية الأوائل، وبالتالي لاستلام زمام الأمور في جمهوريته العتيدة. ومن الجدير ذكره أن اهتمام اليونان بالموهوبين بلغ حداً أنهم جعلوا للأطفال الموهوبين معلمين خصوصيين لتعليمهم وتدريبهم كي يصنعوا منهم قادة الغد.

أما فيما يختص بالعهد الروماني فكان الأمر مختلفاً عمّا هو عند اليونان إذ ظلّ التركيز على الموهوبين قائماً لكنه أخذ اتجاهاً آخر. فلقد اهتم الرومان بالمتفوقين في مجال القتال والحرب وذلك من أجل صنع القادة

العسكريين الكبار، لذلك انصبّ اهتمامهم نحو تدريب الموهوبين على فنون القتال المختلفة عبر تربيتهم تربية عسكرية صارمة.

أما خلال الحكم العربي والإسلامي فقد بدا واضحاً اهتمام الخلفاء والولاة بالموهوبين إلى حد أنهم كانوا يبحثون عنهم في كل حدب وصوب من أجل جلبهم إلى البلاط ومن ثم الاعتناء بهم وتدريبهم وتعليمهم من أجل تسيير دفة الحكم والإدارة.

وهكذا استمرت الأمور على هذا المنوال في الاهتمام بالموهوبين خلال الحقب المتلاحقة في التاريخ من أوروبا إلى اليابان. وما أن أطل القرن العشرين حتى ظهرت دراسات علمية وضعت معايير ومقاييس من أجل التعرُّف على الموهوبين وقد تم ذلك عبر اختبارات الذكاء المختلفة. لذلك نجد أنفسنا أمام دراسة موضوع الذكاء من مختلف جوانبه حتى نتعرّف على الطرق المناسبة التي اعتمدها الباحثون من أجل التعرُّف على الأذكياء الموهوبين.

تعريف الذكاء:

كثيراً ما نستخدم في حياتنا اليومية كلمة ذكاء، ونطلقها على شخص سريع الفهم، فإذا عرضنا مشكلة صعبة على مجموعة من الأشخاص، وجدنا عدداً قليلاً منهم استطاع أن يفهمها ويعطي الإجابة الصحيحة لها. نقول عنهم أذكياء[3]. والواقع أن المعنى العام للذكاء معنى لغوي ترتبط فيه الفطنة والحدس، لذلك نستطيع القول أن فلاناً من الناس أذكى من فلان، وأن هذا أقل قدرة عقلية من ذاك لذلك فهذا الفرق هو فرق في الدرجة لا في النوع.

لقد قيل الكثير في الذكاء وقد عرّفه كثيرون إلا أننا بصدد إعطائه مفهوماً علمياً دقيقاً، لا مفهوماً عاماً. فقد قال البعض: "إنه الكفاءة في

---

[3] توما خوري. "سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق". بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع "مجد"، 2000، ص 174.

التكيُّف". أما البعض الآخر فيقول: "أنه القدرة على التفكير المجرد". كما يقول آخرون: "بأنه الرائز الذي تروزه روائز الذكاء".

يعود الفضل في تداول كلمة "الذكاء" أو مرادفها "القدرة العامة" إلى العالمين "جولتون Galton" و"بينيه Binet". فقد حاول هذان الرائدان في مجال علم النفس أن يضعا من الاختبارات ما يقيس "القدرة العامة General Capability" حيث قالا بأن هذه القدرة قدرة فطرية. وقد توصل بعض العلماء وفي طليعتهم "تورندايك Thorindike" إلى أن هناك " ذكاء نظرياً Theoretical Intelligence " يتألف من القدرات والقوى التي تعالج الرموز المجردة كالألفاظ والأعداد والمصطلحات، وهذا الذكاء يبدو في دراسة العلوم الرياضية أو الفلسفة أو ما شابهها. كما توصل العالم المذكور إلى وجود ما يسمى "بالذكاء العلمي[4] Scientific Intelligence" الذي يختص بعلاج الأشياء المحسوسة للفرد. وهذا لا بد من توافره في كل العلوم والمهارات الحركية والميكانيكية وكل ما يمتّ إليها بصلة، بالإضافة إلى " الذكاء الاجتماعي Social Intelligence" الذي يؤدي إلى تكامل الفرد مع المجتمع[5] والناس. فيقال فلان تصرّف بشكل لائق، أو فلان سلك مسلكاً ذكياً وهذا يدل على أن الإنسان قادر على التكيُّف اجتماعياً بذكاء معين يظهر عبر مسلكه وتصرفه.

كما يجب أن لا يفوتنا أهمية ربط الذكاء بالناحية العضوية وهذا يعني الحيوية أو إمكانية نمط معين من السلوك الكامن في التكوين الجسمي للكائن الحي، ويعتبر الكائن الحي ذكياً عندما يستعمل هذه الإمكانيات في المواقف التي تدعوه لاستعمالها.

وهكذا نستدل بأن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء والوراثة، حيث أن التكوين الجسمي للكائن الحي مرتبط بالوراثة.

---

[4] فاخر عاقل. "علم النفس التربوي". بيروت: دار العلم للملايين، 1978، ص 287.

[5] سماح محمد ومحمد ظاظا، "علم النفس العام". القاهرة: المؤسسة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1968، ص 123.

نستدل من كل هذا بأن الذكاء:

"عبارة عن قدرة عقلية عامة تمكننا من القيام بتصرفات وتنظيمات سلوكية بحيث يستطيع الإنسان من خلالها أن يتكيف مع البيئة المادية والاجتماعية ويدرك العلاقات فيما بينها "[6].

نظريات الذكاء Theories of Intelligences: لقد نشأت نظريات عديدة للذكاء لكن بعضها لم يقم على أساس تجريبي بل جاءت نتيجة للنظر والتأمل. مثلاً قال بعضهم بأن الذكاء عبارة عن "ملكة واحدة" بينما ذهب البعض الآخر إلى أنه ــ الذكاء ــ عبارة عن عدة ملكات مستقلة بعضها عن البعض الآخر كالذاكرة وغيرها.

نظرية ألفرد بينيه Alfred Binet:

قام بينيه بالإشراف والعمل على دراسة التلامذة الذين عُهد إليه بهم، كان ذلك عام 1905 حيث أنجز مقياسه الأول الذي اشتمل على ثلاثين اختباراً متدرجاً في صعوبتها تصاعدياً. فكان يُطلب من الطفل القيام بعمل معيّن في زمن محدد، مثل تكرار رقم معقّد أو تفسير معنى كلمة أو غيرها. وبعد أن أجرى اختباره هذا على الأطفال العاديين منهم وغير العاديين Exceptional خرج بنتيجة وهي:

"إن الطفل الذي يجتاز هذه الاختبارات بنجاح قادر على التعلم ضمن صف نظامي معين، ومن لم يستطيع اجتياز الاختبارات المذكورة فلا بُد من إيجاد صف خاص له"[7].

ولعل مقياس بينيه الثاني الذي أخذ مكانه عام 1908 كان أكثر شمولاً واتساعاً من المقياس الأول، حيث شمل تسعة وخمسين اختباراً وُضعت على أساس مستوى الطفل الزمني (العمر الزمني) أما مقياسه الثالث جاء عام 1911.

---

[6] أحمد زكي، "علم النفس التربوي". القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1972، ص 530.

[7] توما الخوري، مرجع سابق، ص 181.

وما إن أطل عام 1916 حتى عدل العالم الأمريكي "لويس تيرمان Lewis Terman"[8] مقياس بينيه ودمج المقياسان سويا وأصبحا يعرفان بمقياس "ستانفورد – بينيه Stanford-Binet". وقد عدل هذا المقياس مرة أخرى عام 1937 ونشر عبر شكلين إثنين: الأول ويدعى "شكل L" والثاني ويدعى "شكل M"، ثم ألحق بشكل ثالث دعى L-M، نموذج "L-M".

ويعتبر مقياس ستانفورد – بينيه بأنه مقياس يجري على فرد واحد لا على صف بكامله، لذلك يفترض في من يشرف عليه أن يكون أخصائيا ومدربا، وفيما يلي ستة من الإختبارات الموجودة في النموذج "L" لفئة عمر ست سنوات، وهي تمثل نوع الواجبات التي يتضمنها مقياس ستانفورد – بينيه[9]:

1 ـ **معاني المفردات:** يتوقع من التلميذ أن يذكر معاني كلمات مختلفة.

2 ـ **تكوين مسبحة خرز من الذاكرة:** يطلب من التلميذ أن يكون مسبحة من الخرز يتناوب فيها الخرز المكعب والخرز المدور. ويقوم التلميذ بهذا العمل بعد أن يقدم له الفاحص مثالا إيضاحيا.

3 ـ **الصور الناقصة:** يعرض الفاحص صورا لأشياء فيها أجزاء ناقصة ويطلب من التلميذ أن يحدد الأجزاء الناقصة.

4 ـ **المفهومات العددية:** يطلب من التلميذ أن يعطي الفاحص أعدادا من المكعبات الخشبية (3 و9 و5 و7) من مجموعة المكعبات الخشبية عددها 12، كلها ذات حجم واحد.

5 ـ **التشابه والإختلاف بين الصور:** يقدم للطفل مجموعات من البطاقات المصورة، ويطلب منه أن يتعرف على الرسم الذي يختلف عن الرسوم الأخرى في المجموعة.

---

[8] المرجع نفسه، ص 182.

[9] المرجع نفسه، ص ص 182 ـ 183.

6 ـ **تحديد طريق في متاهة:** يطلب من التلميذ أن يحدد بالقلم أقصر طريق خلال متاهة مطبوعة.

وهناك مثال آخر لطفل في سن الثامنة: "**إختبار ذكاء طفل في سن الثامنة**".

1 ـ يقرأ الطفل فقرة ما ويتذكر فكرتين منها.
2 ـ يعد تسع قطع من النقود موضوعة في صف واحد.
3 ـ يعرّف أسماء الألوان الأربعة الأولية.
4 ـ يعد إلى الوراء من عشرين إلى صفر.
5 ـ يكتب جملة ما تملى عليه.
6 ـ يبين الفرق بين شيئين مألوفين كالزجاج والخشب أو القماش والورق.

بعد ذلك يحسب الفاحص السن العقلية للتلميذ، والسن الزمنية له، ممثلاً الذي يكون عمره الزمني ثماني سنوات ويستطيع أن يجيب عن الأسئلة التي ينجح فيها أطفال هذا السن في الإجابة عنها تماماً فإن عمره الفعلي يكون ثماني سنوات أيضاً، ويكون عادياً في ذكائه، أما إذا كان عمره العقلي ثماني سنوات وخمسة أشهر فإن قدرته العقلية تعني أنه عنده استعداداً مساوياً للتلميذ المتوسط الذي يساوي عمره ثماني سنوات وخمسة أشهر. أما إذا استطاع أن يجيب عن أسئلة أطفال سن التاسعة فإنه سيكون أذكى من أقرانه ويكون عمره العقلي تسع سنوات في حين عمره الزمني ثمانية فقط. وقد يكون أقل ذكاء ولا يستطيع الإجابة إلا على اختبار أطفال السابعة فقط، فيكون عمره العقلي سبع سنوات أي أقل من الوسط. من هنا كانت الضرورة لحساب نسبة الذكاء التي يطبق عليها القانون التالي:

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

وهذه النسبة تظل ثابتة لدى الفرد بعد الثامنة عشرة تقريباً، وهذا يعني أن نسبة ذكاء الفرد في سن السادسة مثلاً (بعد قياسها) تكون تقريباً ثابتة فيما لو قيست في سن الثامنة، ثم في سن الثانية عشرة.

وهكذا فإن الأفراد الذين يتساوى عمرهم العقلي والزمني يتمتعون بنسبة ذكاء تساوي 100 وهو متوسط تقريبي لذكاء معظم الناس. أما الذين تقل نسبة ذكائهم عن هذا الرقم أو ترتفع فإن عمرهم العقلي يكون أقل أو أكثر من عمرهم الزمني وهؤلاء هم ضعاف العقول، والعباقرة. فالذين تقل نسبة ذكائهم عن 65، يتأخر عمرهم العقلي عن عمرهم الزمني. والذين تزيد نسبة ذكائهم على 130 يتقدم عمرهم العقلي على عمرهم الزمني. وعلى أية حال لا يمكن أخذ صورة واضحة عن ذلك إلا في مرحلة المراهقة أو بعدها بقليل.

نظرية سبيرمان Spearman:

هذه النظرية سُميت بنظرية العاملين. فقد أراد سبيرمان أن يدرس النشاط العقلي المعرفي دراسة تجريبية مضبوطة كما يدرس عالم الطبيعة ظاهرة الحرارة في المعمل، وقد استدعى منه ذلك إجراء عدد كبير من التجارب، استخدم فيها عمليات رياضية وإحصائية معقدة ساعدت على الوصول إلى نتائج يقينية، وفعلاً شرع سبيرمان في إجراء هذه التجارب وذلك بأن وضع مجموعة من الإختبارات المختلفة التي تعيش مختلف القدرات ونواحي النشاط العقلي للفرد، مثل إختبارات القدرة العددية، والقدرة اللفظية، والقدرة الميكانيكية وهكذا... ثم طبق الإختبارات على مجموعة كبيرة متنوعة من الأفراد فيها التلميذ، والعامل، والموظف، والرجل، والمرأة، والريفي، والمدني. وذلك في مختلف الأعمار تبدأ من سن العاشرة وحتى الثامنة والسبعين. ولقد دوّن نتائج كل الإختبارات في جداول رياضية إحصائية إستخلص منها نظريته التالية:

لقد شاهد سبيرمان في نتائجه الرياضية ظاهرة غريبة، وذلك بعد أن قام بعدة عمليات إحصائية خاصة، وهي وجود عامل مشترك بين كل الإختبارات، رغم إختلافها في الموضوعات التي تقيسها، بالإضافة إلى وجود عامل آخر نوعي يختص به كل إختبار على حدة. ولقد توصل سبيرمان من هنا إلى صياغة نظريته التجريبية عن الذكاء قائلاً « إن الوقائع المختلفة التي استمدتها من أبحاثي السابقة تدل على وجود عاملين[10]:

أولاً: العامل العام الذي يشترك في كل العمليات العقلية المختلفة.

ثانياً : العامل الخاص الذي يظهر في عمليات معينة ويختلف عن غيره من العمليات الأخرى.

فمثلاً عندما أقيس القدرات الخاصة لدى شخص ما مستخدماً اختبارات القدرة الرياضية، والموسيقية، واللغوية، ثم استخلص العلاقات القائمة بينها رياضياً، وأدونه في الجدول في صورة وأرقام، سأجد أن لكل قدرة درجة خاصة بها هي درجة العامل الخاص، بالإضافة إلى وجود درجة عامة تشترك بين كل القدرات هي درجة العامل العام. وهذا العامل العام ليس إلا رمزاً رياضياً فقط يتوصل إليه العلماء عبر استخدام المناهج الإحصائية، فهو عامل غير مادي، ويظهر بصورة أوضح في الإختبارات والقدرات النظرية العقلية الخاصة. وأما العامل النوعي الخاص فإنه يظهر بوضوح عندما يبرز على إحدى الآلات الموسيقية "القدرة الموسيقية" أو عندما يتفوق في حل العمليات الحسابية "القدرة الحسابية" أو الميكانيكية وهكذا... وقد أطلق العلماء على هذا العامل اسم "الذكاء" الذي يوجد بقدر مشترك في كل العمليات والقدرات العقلية العامة والخاصة. وهكذا يكون لدى كل شخص إستعداداً عقلياً عاماً، هو "الذكاء" يعمل مع الإستعدادات النوعية أي القدرات الخاصة ويتوقف بنجاح أي عملية على وجود هذين الإستعدادين في حالة تداخل تام » .

---

[10] المرجع نفسه، ص 178.

ولقد ظلت نظرية سبيرمان في الذكاء هي السائدة مدة طويلة باعتبار أنها من أهم مظاهر الإتجاه التجريبي الناجح في هذا الميدان، لكن هذا لم يعفها من سهام النقد التي وجهت إليها من العلماء الآخرين أمثال "تومسون Thomson" و"براون Brown"، و"برت Bert" وغيرهم. ولكنه لم يكن نقداً سلبياً بل إيجابياً ساهم في توسيع نظرية سبيرمان ولم يلغها أبداً. فهذا تومسون ينتقده قائلاً "هناك عوامل موجودة في القدرات العقلية للإنسان لا بل تشكل قاسماً مشتركاً بين عدد كبير من القدرات". هذه العوامل هي في شق منها، أقل نطاقاً في عموميتها من عوامل سبيرمان العامة، لكنها أبسط وأقل مدى من عوامله الخاصة.

ولقد أكد سبيرمان في نظريته على أهمية العامل العام واعتبره الذكاء بعينه، ونتيجة لذلك لم يهتم كثيراً بدراسة العوامل الخاصة، وقد تصدى كثير من العلماء لبيان قيمة العوامل الخاصة، ومنهم تومسون، وثرستون، وكيللي، وغيرهم من علماء النفس، إنتهوا منها إلى أن هناك صفات وعوامل نوعية طائفية توجد مشتركة بين بعض القدرات الخاصة للفرد، وبالتالي فإنها تكون أكثر إتساعاً من العوامل الخاصة، التي تقتصر على قدرة واحدة وهي في نفس الوقت أقل شمولاً من العامل الذي يشترك في شتى العمليات والقدرات العقلية. ومن أمثلة هذه العوامل الطائفية:

أ ـ عامل التذوق الجمالي الذي يظهر في طوائف معينة من القدرات الخاصة كتذوق الموسيقى، أو الميل لتذوق الرقص وممارسته، أو تقدير وممارسة الرسم والتصوير.

ب ـ عامل القدرة الكلامية الذي يظهر في طوائف من القدرات الخاصة، كالنطق، والكلام، والفصاحة، والبلاغة، وغيرها.

جـ ـ عامل القدرة العددية، التي تظهر في طوائف من القدرات الخاصة كالإصطلاحات العددية، والرموز المجردة، والأعداد وغيرها.

د ـ عامل القدرة الميكانيكية، التي تظهر في طوائف من القدرات الخاصة كالمهارات الحركية، والأشياء المحسوسة للفرد وغيرها.

نظرية تومسون Thomson Theory:

لقد وجه تومسون نقداً يفوق أي نقد وجّه إلى نظرية سبيرمان، حيث أراد تومسون أن تأخذ العوامل الطائفية مكانتها الأولى وتحتل مركز الصدارة.

وإذا تذكرنا أن تومسون[11] يؤكد الفكرة السلوكية القائلة "لا إستجابة دون مثير" فإن ذكاء الإنسان يكون بقدر العلاقات التي توجد بين المثير الخارجي والمراكز العصبية عنده. وهكذا تمكن تومسون من القول « أن هناك فروقاً معينة بين الكائنات الحية من حيث الذكاء، وحتى بين أفراد النوع الواحد منها بناء على الإرتباطات العصبية في الجهاز العصبي لكل فرد. وبما أن هناك عدداً كبيراً من القدرات الموجودة خارج عالمه الخاص فهو لا يستجيب لها بشكل إفرادي، بل على شكل جماعي، وذلك بسبب كون الكائن الحي معقد عضوياً واجتماعياً ».

ولعل الشيء الذي برهن عليه هو ولم يبرهن عليه سبيرمان، هو العامل العام لكل العمليات العقلية، ولكن هذا لا يعني أبداً أن تومسون رفض فكرة وجود عوامل خاصة معينة:

«إن أي قدرة تظهر في اختيار معين ولا تظهر في غيره من أفراد المجموعة فهي قدرة خاصة، وما يلح عليه تومسون في نظريته في طبيعة التكوين العقلي، وماهية الذكاء هو وجود العوامل الطائفية التي تشترك بقدر ما بين الإختبارات المختلفة، أي أن ما يحدد الارتباط الموجب بين مجموعتين من الإختبارات هو إشتراكها في عدد من القدرات البسيطة، التي تدخل في كل إختبار على حدة».

وهكذا يؤيد تومسون العامل المشترك لمجموعة العمليات العقلية مهما كانت، وكيفما كان موضوعها.

---

(11) المرجع نفسه، ص 179.

من هو الطفل الموهوب؟

قبل أن نبدأ بالإجابة عن السؤال المطروح أعلاه علينا التذكير بأن الطفل الموهوب هو واحد من أهم أرصدة الأمة وذخيرتها للمستقبل. وأننا في عالمنا العربي لم نقم بما يلزم نحو هؤلاء الأطفال الموهوبين بتقديم ما يلزم من موارد تساعدنا في تحقيق أهداف الأمة.

ـ أجمع معظم علماء التربية وعلم النفس على القول بأن الطفل الموهوب هو ذلك الطفل الذي أظهر تفوقاً ملحوظاً في مجال معين ومتمتعاً بقدرة ذهنية ممتازة. وهذا يعني أن الطفل الموهوب هو ذلك الطفل الذي يمتاز " بالقدرة العقلية "[1] التي يمكن قياسها بنوع معين من اختبارات الذكاء المختلفة التي يمكنها أن تدلنا عليه عبر قياسها لقدرته على التفكير والاستدلال من جهة وقدرته على تحديد المفاهيم اللفظية، بالإضافة إلى القدرة على الإدراك لأوجه الشبه من الأخطاء والأشياء المماثلة من جهة أخرى. فإذا ما أضفنا إليها القدرة على ربط الخبرات والمهارات والتجارب السابقة بالمواقف والأمور الراهنة نكون قد وضعنا التعريف السابق في إطاره العملي الصحيح لأن النجاح العملي ـ وهو الأساس ـ مرتبط كل الارتباط بتلك القدرات المذكورة أعلاه.

---

[1] جيمس جالجر. سعاد نصر فريد. "الطفل الموهوب في المدرسة الابتدائية". 1963، ص 18.

ومن الجدير ذكره أن الطفل الموهوب هو ليس الطفل التقليدي الـذي يتفوق على زملائه في الصف من الناحية المدرسية الأكاديمية فحسب بل المتفوق في مجالات أخرى كالأعمال اليدوية (الأشغال) والموسيقية، والفنية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتجارية وسواها من المهارات النوعية الأخرى. ولقد دلت الدراسات التي قام بها العلماء والباحثون أن الأطفال الذين يملكون مواهب نوعيّة تنطبق عليهم المعايير العامة للتفوق العقلي.

الطفل العادي والطفل الموهوب

ليس سهلاً أن يجيب أحدنا عن السؤال التالي "والفرق بين الطفل الموهوب والطفل العادي؟" وبالتالي ليس سهلاً على المعلم في الصف أن يجيب عنه أيضاً لأن الحد الذي يفصل بين ذكاء العادي وذكاء الموهوب ليس واحداً كونه يختلف باختلاف البيئة والمجتمع، نظراً لما يرتبط بهذه البيئة وبذلك المجتمع من خصوصيات وحاجات. فما هو متفوق في هذه البيئة والمنطقة قد لا يكون كذلك في منطقة وبيئة أخرى. بمعنى آخر إذا كانت متطلبات بيئة معينة حداً أدنى من الذكاء هو IQ 140 تكون متطلبات منطقة أخرى نسبة ذكاء أدناها 110 وذلك حسب ما تستطيع هذه الاختبارات الذكائية أن تكشف عن مواطن الضعف والقوة عند الفرد. وهذا يتوقف بدوره على نوع اختبارات الذكاء: فردية كانت أو جماعية.

ولا بد من التوقف هنا عند تعريف الذكاء الذي هو في تقديرنا "القدرة في التكيُّف"[2] لأن هكذا تعريف ينطبق على كل المستويات الفصلية التي تؤدي إلى حصول التعلُّم بشكل جيد.

وإذا عدنا إلى نسبة الذكاء واعتبرناها حداً فاصلاً بين الطفل العادي والطفل الموهوب فإننا نكون قد وقعنا في خطأ التفسير والتعليل. فإذا افترضنا أن مدرسة ما تعتبر أن الحد الأدنى للتفوق هو 125 (نسبة الذكاء)

---

[2] المرجع نفسه، ص 21.

فإن التلميذ الذي نسبة ذكائه 123 فسوف يعتبر من الأطفال العاديين وبالتالي يحرم من الدخول إلى دراسات معينة أعدت للمتفوقين، في حين يعتبر الطفل الذي كانت نسبة ذكائه 125 طفلاً متفوقاً. إن الفارق بين الطفل الموهوب والطفل العادي فارق مصطنع لذلك لا يمكننا في مثالنا المذكور أعلاه عن نسبة الذكاء أن نعتبر هذا الفارق البسيط (125 ــ 123) هذا فاصلاً بين الطفل الموهوب والطفل العادي.

ولكن على الرغم من ضآلة الفارق فلا بُد من وجود حد حسابي معين ننطلق منه إلى التصنيف تسهيلاً للأغراض العلمية دون النظر إلى هذا الحد بأنه يقسم الأطفال إلى قسمين مختلفين تماماً.

علاقة اختبارات الذكاء بالطفل الموهوب

هناك عدد من اختبارات الذكاء يزيد عن الأربعة، جميعها تعتبر مقياساً للذكاء ولكنها ليست متساوية في نتائجها لأن طبيعة الاختبار مختلفة ومتباينة. لذلك لا نستطيع القول أن نسبة الذكاء 125 في مقياس ستانفورد بينيه ذات مدلول كاختبار "وكسلر Wechsler" أو اختبار "أوتيس Otis" أو اختبار "لورج ــ ثورنديك Lorge-Thorindike". وبالعودة إلى نسبة ذكاء زيد من الناس 125 فهي حسب اختبار Stanford-Binet جيدة في حين أنها ليست على نفس درجة الجودة في اختبار "وكسلر" أو غيره من الاختبارات الأخرى. لذلك من الخطأ القول أن هذه النتائج مرجعها إلى التفاوت في قدرات التلامذة ولكنها ترجع إلى نوع من الاختبارات.

فإذا افترضنا مدرسة ما تريد أن تأخذ نتائج اختبارات الذكاء كمرجع لقبول الطلاب الأذكياء فإن نتيجة اختبار Otis ولنفترض أنها كانت 140 سوف تكون نتيجة عالية جداً تدل على نسبة ذكاء عالية كون الحد الأعلى لهذا الاختبار لا يتعدى الـ 143. لذلك يصعب قبول عدد كبير من التلامذة في المدرسة المذكورة كون نسبة الذكاء المذكورة أعلاه 140 تدل على سمة العبقرية وهذا نادر حدوثه. ولكن إذا أخذنا هذه النسبة 140 كنتيجة لاختبار

ستانفورد ــ بينيه فإن حدوثها ممكن وبالتالي فإن قبول التلامذة على أســـاس هذه النتيجة ممكن أيضاً لأن الحد الأعلى لهذا الاختبار هو 200.

. وهكذا فإن نسبة الذكاء يختلف مدلولها باختلاف الاختبارات المختلفـة وخاصة إذا كانت هذه النسبة قريبة من الحد الأعلى للذكاء. ولــهذا فــإن أي نسبة ذكاء لن يكون لها معنى واضحاً إلاّ إذا كنّا نعرف نوع الاختبار الـــذي أجري على التلميذ والحدين الأدنى والأعلى لهذا الاختبار.

كيف نتعرف على الطفل الموهوب؟

إذا وضعنا العربة أمام الجياد فليس ممكناً لها أن تسير فلا بُـــدّ مـــن وضع الجياد أمام العربة. كذلك قبل أن نُعـــد الـبرامج اللازمـــة للأطفـــال الموهوبين لا بُدّ وأن نتعرّف عليهم. وهنا نطرح السؤال التالي: هل التعـــرُّف عليهم أمر سهل؟ أم على شيء من الصعوبة؟ وهـــل يمكـن للمعلـم عـبر الملاحظة التي يقوم بها بشكل عفوي أو مقصود مـــن أن يتعـرف عليـــهم؟ الحقيقة أن الأمر ليس بهذه السهولة التي نعتقد لأن الدراسات والبحوث دلـت على صعوبة ذلك. ولعلّ السبب في عدم تمكن المعلم من التعرف عليهم يكمن في اعتقاد معظمهم أنهم قد اختاروا الموهوبين، ولكن سرعان ما تأتي نتـــائج الاختبارات الفعلية لتؤكد عكس ذلك. كما أن لجوء المعلم إلى استبعاد الأطفال الموهوبين لعدم تمكنه من التعرُّف عليهم تأتي الاختبارات الفعلية ذاتها لتثبـت مرة أخرى خطأ اعتقادهم وهذا أسوأ ما في الأمر أن تستبعد موهوبـــاً وهـــو موهوب. فإذا ما أردنا معرفة سبب خطأ المعلمين في التعرف على الأطفـــال الموهوبين لوجدنا أنه يكمن في موضعين اثنين[3].

الموضع الأول وهو عدم خبرة المعلم الكافية للتعـــرف عليـــه كونـــه يفتش عن الطفل الموهوب عبر قدرات معينة فلا يأتِ تقديـــره فـــي مكانـــه المناسب.

---

[3] المرجع نفسه، ص 21.

الموضع الثاني وهو أن بعض الأطفال الموهوبين لا يظهرون مواهبهم خلال الدراسة بشكل ملموس فلا يتمكن المعلم والحالة هذه من التعرُّف عليهم.

لذلك مرة أخرى تلعب الخبرة والقدرة والمهارة للمعلم دورها في هذا المجال بحيث تمكنه من التعرُّف عليهم بشكل واضح.

ومن الجدير ذكره أن مظهر التفوق والموهبة لا يظهر من خلال تحصيل التلامذة الموهوبين في حصة الدراسة بل يظهر عبر نواحٍ أخرى لا تلفت نظر المعلم ولا الآباء، فيمر المربون على هكذا موضع مرور الكرام ولا يتمكنون بالتالي من معرفتهم. وخير مثال على ذلك الطفل الموهوب الذي تظهر موهبته في نقاش وحوار مع الآخرين بحيث يتمكن من القيام بهذا النقاش بشكل ملفت للنظر، أو تمكنه من قراءة كتاب أو مجلة أو صحيفة تفوق مستواه العلمي، أو الطفل الذي يتمكن من القيام بعمل فني هام. لذلك عندما نخضع هؤلاء الأطفال الموهوبين إلى اختبار عقلي يأتي الاختبار مؤكداً صحة الموهبة.

ويجب أن لا يخفى علينا وجود بعض الأطفال الموهوبين الذين لا تبدو الموهبة على محياهم ولا في مجال عملهم ونشاطهم وحماسهم. لأن تمكّن المعلم من معرفتهم عبر هذه المجالات تعطيه مؤشراً على كونهم موهوبين. ولكن ليس كل ما يلمع ذهباً. كذلك ليس كل نشاط أو حماس أو اندفاع للمشاركة في الصف تعتبر مؤشراً للطفل الموهوب، إذْ أن بعضهم لا يهتم لهكذا مظاهر، فهم على العكس من ذلك لا يحبون ولا يرغبون في الانسجام في الروتين ويكونون كالآخرين في نمط الاستجابة فيظن المعلم والحالة هذه ــ خطأً ــ انهم غير موهوبين. كما يُفترض فينا أن لا نهمل حالات بعض الموهوبين الذين لا يشاركون في النشاطات المدرسية داخل الصف وخارجه لأنهم يرون في مستوى الصف الذين هم فيه غير مشجع ولا يشكل بالتالي لهم تحدياً ولا منافسة فيصرفون النظر عنه، وهذا ما يجعل

بعض المعلمين ينظرون إليهم وكأنهم تلامــــذة ضعيفــي التفكــير وبطيئــي الإدراك. وإذا ما أضفنا إلى كل ذلــك ظــن بعــض المعلميــن أن للمظــهر الخارجي للأطفال علاقة بالموهبة كونهم ينحدرون من طبقـــة اجتماعيـــة أو مهنية معينة فيهمل هؤلاء المعلمون أطفال الطبقات أو الفئات المتواضعة ممـا يوحي إليهم بأنهم دون المستوى المطلوب.

إذن ما هي أفضل الطرق الواجب اتباعها من قبل المعلم حتى يتمكـن من معرفة الطفل الموهوب بشكل معقول ومقبول . إن الإجابـــة عــن هكــذا سؤال تكمن في إخضاع هذا الطفل إلى اختبار عقلي أو غيره من الاختبـارات ذات العلاقة بكشف الموهبة.

ولمّا كانت الطريقة (طريقة التعرُّف على الطفل الموهـــوب) ترتبــط بنوع الاختبار لذا نجد أنفسنا وجهاً لوجه أمام اختبارات مختلفــة لا بُــدّ مــن إجرائها للوصول إلى أفضل نتيجة وهذه الاختبارات هي:

1 ـ اختبارات الذكاء الفردية Individual's Intelligence Tests.

2 ـ اختبارات الذكاء الجمعية Group's Intelligence Tests.

3 ـ الاختبارات التحصيلية Achievement Tests.

4 ـ ملاحظات المعلم للتلامذة داخل الصف Teacher's Observations in the Classroom.

هذا ولكل طريقة من هذه الطرق نواح سلبية خاصة بها ممّـــا يدلنـــا بوضوح على أنه ليست هناك من طريقة واحدة يمكن الركون إليها كمعيــــار محدد للتعرُّف على الأطفال الموهوبين. وإليكم سلبيات كل طريقة من طـــرق الاختبارات المذكورة أعلاه وهي كما يلي:

1 ـ مساوئ طريقة اختبارات الذكاء الفردية: انها ولا شك أفضـــل طريقة لكنها تتطلب وقتاً طويلاً لتطبيقها فضلاً عن أن المعلم لا يســـتطيع أن

يقوم بها على جميع التلامذة في الصف ـ سيما وأن أعداد التلامذة اليوم كبير نسبياً ـ نظراً لضيق الوقت. ومن الجدير ذكره في هذا الخصوص أن المرشد النفسي أو الأخصائي النفسي المفترض وجوده في المدرسة هو الذي يلعب دور المساعد المباشر للمعلم في إجراء هكذا اختبارات، وهذا غير متوفر في معظم المدارس عندنا.

2 ـ **مساوئ طريقة اختبارات الذكاء الجمعية:** تكمن إفادتها في عموميتها كونها تعطي فكرة عامة عن الصف، لكنها لا تستطيع الدلالة على موضع الضعف أو النقص فيما يواجهه التلامذة من صعوبات دراسية أو نفسية.

3 ـ **مساوئ طريقة الاختبارات التحصيلية:** لا تستطيع هذه الطريقة أن تدلنا على الأطفال الموهوبين خاصة أولئك الذين لا يبذلون جهداً كافياً يتفق مع ميولهم وحاجاتهم واستعداداتهم وبالتالي مواهبهم. كما لا تكشف الأطفال الذين يفشلون في أداء اختبارات الذكاء الجمعية.

4 ـ **مساوئ طريقة ملاحظة المعلم:** لا يمكننا الاعتماد على الملاحظة فقط من أجل اكتشاف مواهب الأطفال الذين لا يبذلون مجهوداً كافياً يتناسب مع قدراتهم ولا الأطفال الموهوبين الذين يعانون من مشاكل عاطفية أو انفعالية، أو بيئية أو سواهم من الذين لا يحبون برامج التعلم الموضوعية، وعلى المعلم أن لا يشعر بخيبة الأمل إذا لم يتمكن من التعرُّف على أداء التلامذة وسلوكهم عن طريق ملاحظتهم، لأن الملاحظة كما سبق وأسلفنا لا يمكنها أن تؤدي الغرض المطلوب: فكثير من علماء النفس يقعون في خطأ الملاحظة عندما يلجأون إلى تقديراتهم إذا لم يستعينوا بالاختبارات الأخرى.

ولعل أفضل طريقة للمدرسة وللمعلم أن يتبعوها هي اللجوء إلى اختبارات الذكاء المخصصة للأطفال وذلك ضمن فترات منتظمة شريطة أن يكون المعلم مؤهلاً وملماً بالاختبارات وأصول إجرائها وتفسيرها حسب نوع

السلوك الذي يقوم به الأطفال. فإذا ما اجتاز هؤلاء الأطفال هذه الاختبـــارات بدرجة عالية ومميزة عند ذاك يجب أن تُجرى عليهم اختبارات فردية للتـــأكد من مواهبهم الكامنة. وبهذا تستطيع المدرسة أن تتأكد من مواهـــب الأطفــال وقدراتهم.

ما هي صفات الطفل الموهوب؟

هل يمكن للمعلم أن يتعرف على الطفل الموهوب من خلال صفـــات معينة؟ وإن كان الأمر كذلك فما هي هذه الصفـــات؟ لقــد دلـــت الدراســـات والبحوث التي أجريت ـــ عند مقارنة الطفـــل الموهـــوب بـــالطفل العـــادي والضعيف ـــ أن هناك صفات مألوفة نتوقع وجودها في الطفـــل الموهـــوب وهذه الصفات هي التالية:

1 ـــ تفوق على الطفل العادي.

2 ـــ قد يكون الطفل الموهوب صغير البنية بالنسبة لسنه.

3 ـــ قد يكون غير اجتماعي.

4 ـــ غير مستقر عاطفياً.

5 ـــ قد يكون ذكاؤه مفتقراً إلى ما يحفزه على النشاط.

وقد تكون هذه الصفات منفردة أو مجتمعة أو بعضها في طفل واحــد. ولكن يُفضل دراسة هذه الصفات من الناحية العامة لمجموعة مـــن الأطفـــال الموهوبين عوضاً عن طفل موهوب واحد، نظراً لعدم تماثل حالات الأطفـــال الموهوبين وتشابهها.

وهناك دراسات أخرى دلت على أن للبيئة دورها في هـــذا المجـــال. فالأطفال الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي واقتصادي ـــ بشـــكل عـــام ـــ أعلى من الوسط وحالات الفقر، والطلاق، والهجر، والانفصـــال، والمغـــامرة ـــ قليلة أو معدومة ـــ فهناك أرجحية أن يتواجد الأطفال الموهوبـــون فيـــها

ويظهرون من خلالها. ومن الجدير ذكره أن بعض الأطفال الموهوبين يمكن أن ينحدر من بيئة ذات مستوى اقتصادي واجتماعي متواضع، وهذا يدل على أن هذه الصفات لا تقتصر فقط على بيئة معينة واحدة بل على أخرى على الرغم من عمومية وأرجحية الأولى على الثانية.

ومن عودة إلى البند الثاني من صفات الطفل الموهوب نجد من الكلمة الأولى التي وضعت قبل الجملة وهي (قد) لا تدل على مدى التأكد من صحتها. لذلك لا يمكننا القول ان الأطفال الموهوبين بشكل عام هم أصغر بنية أو أقل نضجاً من الناحية الجسمية مقارنة بالأطفال العاديين. فلقد دلت البحوث التي أجريت في أكثر من زمان ومكان على أن الأطفال الموهوبين هم كأقرانهم الأطفال العاديين إن لم يتفوقوا عليهم من حيث الطول أو الوزن ومقاومة الأمراض، وبالإجمال يمكننا القول أنهم كغيرهم من الأطفال منهم القوي ومنهم الضعيف ومنهم الحسن ومنهم القبيح ... الخ...

الطفل الموهوب والاستقرار العاطفي

لقد قيل الكثير في هذا الخصوص ولعل أكثرها شيوعاً هو الاعتقاد بأن الطفل الموهوب عقلياً هو طفل غير مستقر انفعاليا[4]. إذ أن البحوث لم تدل على ذلك لا بل دلت على عكسه فهم أقل عصبية وأكثر قدرة على فهم الأمور وحسن التصرف من الذين هم في مرتبة وسطى من الذكاء. ولكن هذا لا يعني أنه لا يوجد طفل موهوب عقلياً غير مستقر عاطفياً إذ أن البعض منهم كذلك. وعدم استقراره عاطفياً لا يرجع إلى كونه موهوب بل إلى أسباب أخرى شأنه في ذلك شأن أي طفل عادي.

وإذا أردنا تفسير هذه المقولة حول عدم استقرار الأطفال الموهوبين عاطفياً فهذا يرجع إلى ما يألفه الناس عادة حول ما يسمى تصرفاً غير عادي

---

[4] للمزيد: راجع مها زحلوق. "التربية الخاصة للمتفوقين". دمشق، منشورات جامعة دمشق، 1992، ص ص 64 ــ 65.

أو غير سوي. فإذا وجدنا طفلاً غير راغب في ممارسة لعبة من الألعاب الرياضية ــ كرة القدم مثلاً ــ بل أن جُلّ اهتمامه مركّز حول تصميم بناء أو القيام بتجربة في مختبر، فإن الناس عامة تعتبره شواذاً أو غير سوي. والأهم من ذلك التساؤل والمقولة التي تفيد بأن الاتزان العاطفي والانفعالي لا يتواجد إلاّ عند الأطفال العاديين فهو تساؤل ومقولة في غير محلها إذْ أنها لا تستند على أي برهان. وخير دليل على ذلك ما قام به فنانون من أعمال خلاّقة وخالدة في مجال الموسيقى والأدب والفن، فوجدوا في تعبيراتهم الفنية مخرجاً لما يعانونه من توتر انفعالي. وما بتهوفن وجوخ وسواهم إلاّ دليل قاطع وبرهان ساطع على صحة ما نقول. ولعلّ تفسير بعض الآباء (الذين لم يتمكن أطفالهم من الوصول إلى مستوى الموهوبين عقلياً) بأن طفلهم سوي وأن أولئك الموهوبين هم الشواذ، فكم سمعناهم يقولون:

« صحيح أن ولدي ليس موهوباً عقلياً ولكنه إنسان سوي ومتزن في سلوكه وتصرفاته» .

وهناك سؤال آخر يُفترض فينا أن نجد له جواباً وهو هل صفات الطفل الموهوب محببة إلى الناس بحيث تقربه منهم؟ وهل تحمل هذه الصفات بذور الجاذبية الشخصية المحببة؟

لقد دلّت الدراسات والبحوث التي أجريت بهذا الخصوص بأن المجتمع والناس تنظر إلى الطفل الموهوب بعين ملؤها التقدير والمحبة والتقبّل، وهذا الإقبال يتناسب طرداً مع مستوى هذا التفوق. ولذلك تجد الناس مقبلين على هذا الطفل إقبالاً ممزوجاً بالإعجاب والتقدير بحيث يغدو حديثهم في حلهم وترحالهم.

ولكن ما مدى تقبُّل زملاء الطفل الموهوب وأقرانه له في المدرسة وخارجها؟ كان النمط السائد قديماً في أذهان الناس أن الطفل الموهوب مكروه ومنبوذ من قبل أولئك الزملاء. ولكن هذا الظن والاعتقاد في غير محله. ولقد دلت التجارب على أن الأطفال الموهوبين ينسجمون مع زملائهم

وأقرانهم في السن. ولكن الخطأ يكمن في وضع قاعدة معينة لتصرف الطفل الموهوب كقول أحدهم مثلاً أن ابني غير محبوب كونه ذكي يبذ أقرانه. وإذا حدث عدم تكيُّف لبعض هؤلاء الأطفال الموهوبين ضمن بيئة ومجتمع فلا يُفترض أن نعزو هذا إلى موهبته وذكائه وعدم تكيُّفه بل علينا أن ندرس سبب عدم التكيُّف هذا من جميع جوانبه لنقف على حقيقته.

كل هذا لا يعني أن الطفل الموهوب لا يعاني أحياناً من مشاكل اجتماعية أو سواها من المشاكل. فعلينا والحالة هذه أن ندرس هذه المشاكل بمعزل عن كونه متفوق عقلياً شأنه في ذلك شأن الطفل العادي ليس إلاَّ، وإذا أردنا الدخول في عمق الموضوع متحرّين عن السبب أو الأسباب لهذه المشاكل فقد نجدها تعود إلى عدم النضج الانفعالي عند الطفل لأن قلة النضج تؤدي إلى القيام بأعمال عدوانية مع أقرانه بسبب اختلافه مع زملائه وأقرانه في الميل أو التفكير.

ويجب أن لا نستبعد تجمع الأطفال الموهوبين في فئة أو تكتل نتيجة تجانسهم العقلي[5]. لكننا نبالغ كثيراً إذا اعتبرنا الخوف (نحن معشر المربين) من ما يجرُّه هذا التكتل إلى خلق نوع من التعالي أو الإستعلاء والإستقواء على الأقران الآخرين بحيث تصعب معالجته. من هنا تنطح البعض إلى رفض فكرة تواجد الأطفال الموهوبين في صف واحد لخوفهم من حدوث ما لا تحمد عقباه. ولكن التجارب أثبتت أن لا خوف من هذا التجمُّع – ولو أن حدوث ذلك أمر ليس مستحيلاً –. ولكننا إذا تمعنّا في الأمر ودرسناه على ضوء التجارب في الواقع نجد أن صداقات الأطفال عادة ما ترتبط بالجيرة، والسكن في الحي الواحد، أو نتيجة لصداقة والديه مع آخرين، وليس بالضرورة أن يكون هؤلاء الأطفال على نفس الدرجة من الذكاء والموهبة.

---

[5] جيمس جالجر، مرجع سابق، ص 36.

المدرسة والتحصيل المدرسي عند الموهوبين

لقد تبين من الدراسات التي أجريت في مجال التحصيل المدرسي أن الأطفال الموهوبين يتفوقون على الأطفال العاديين بشكل عام إذ أنهم ــ الموهوبون ــ ينالون علامات أفضل في الاختبارات التحصيلية المدرسية. وبما أن التحصيل المدرسي يتناسب طرداً مع العمرين العقلي والزمني للطفل، فلا عجب أن ينظر المعلمون إلى هذين العمرين بعين الاعتبار حين يقارنون العمر الزمني مع التحصيل المدرسي. بكلمة أخرى هل يتناسب المستوى الدراسي المعيّن مع عمر الأطفال الزمني؟ وهل يكفي هذا المقياس لأن يعتبر محكاً مهماً لمعرفة الأطفال الموهوبين؟ فإذا افترضنا طفلاً موهوباً في الصف الخامس الابتدائي نسبة ذكائه هي 140 وعمره الزمني أحد عشر عاماً فهل يمكن لهذا الطفل أن يؤدي بنجاح نفس الاختبار الموضوع لتلامذة صفه في السنة الخامسة الابتدائية مثلاً؟ لقد قام أحد الباحثين ــ وقد أيده بعضهم ــ بإيجاد وسيلة لتحديد مقدار التحصيل الذي يمكننا توقعه من الأطفال الأذكياء عبر هذه المعادلة الحسابية وهي[1]:

$$\text{النسبة التحصيلية} = \frac{\text{العمر التحصيلي}}{\text{العمر العقلي (الذكاء)}} \times 100$$

فإذا كان عمر الطفل ثماني سنوات واتضح من اختبار الذكاء أنّ ذكاءه يعادل ذكاء طفل عمره 11 سنة، فينبغي أن يحصل في اختبار القراءة

[1] المرجع نفسه، ص 37.

على عمر تحصيلي قدره إحدى عشرة سنة حتى تصل نسبته التحصيلية إلى 100. إلاّ أننا لا نجد في هذه الطريقة جواباً واضحاً يمكننا الركون إليه في هذا الخصوص. ومع هذا فلازال البعض يعتمد عليها في كثير من المدارس نظراً لما تعطيه هذه الطريقة من أهمية عملية عملانية كوسيلة للحصول على نتيجة مرضية.

إن عيباً هاماً وملحوظاً يكتنف هذه الطريقة خاصة إذا كانت نسبة ذكاء الطفل عالية. فلو أخذنا الطفل في المثل السابق الذي عمره 8 سنوات حيث كانت نسبة ذكائه 180 بمقياس ستانفورد – بينيه فيكون عمره العقلي حوالي 13 سنة. وحتى يصل هذا الطفل إلى نسبة تحصيلية قدرها 100 عليه أن ينجح في اختبار التحصيل في القراءة لأطفال الصف السابع، وحتى يؤكد تفوقه التعليمي فعليه أن يؤدي بنجاح اختبارات الصفوف الثامنة أو التاسعة. وهذا يؤكد عدم معقولية هذه الطريقة.

والسؤال المطروح الآن هو كيف نصل إلى قاعدة ثابتة كي نحدد مستوى التحصيل المنتظر من الطفل الموهوب؟ فلو أردنا أن نتابع موضوع القراءة أو الحساب للأطفال الموهوبين فإننا نلجأ إلى طريقة معينة لتقدير المستوى المتوقع في موضوعي القراءة والحساب. هذه الطريقة تعتمد على حساب معامل الارتباط Coefficient Correlation. فإذا افترضنا أن معامل الارتباط بين اختبار القراءة ودرجة الذكاء هو 0,67 فيمكن أن نحصل على المعادلة التالية[2]:

$$\text{التحصيل المنتظر} = \frac{2 \times \text{العمر العقلي} + 1 \times \text{العمر الزمني}}{3}$$

فإذا كان العمر العقلي للطفل 8 سنوات مثلاً وكان عمره الفعلي 11 سنة فيمكن لسنه التقديرية في القراءة هي:

[2] المرجع نفسه، ص 40.

$$\text{التحصيل المنتظر} = \frac{8 \times 1 + 1 \times 2}{3} = 10 \text{ سنوات}$$

وهذه النتيجة معتدلة وقريبة من الواقع. وتدل هذه النتيجة على أن مستوى هذا الطفل التحصيلي لن يصل إلى مستوى الصف الثالث حتى لو كان متقدماً على أقرانه في الصف.

ولو لجأنا إلى نفس القاعدة واستعملناها مفترضين أن معامل الارتباط Coefficient Correlation بين القراءة والذكاء 0,50 أي خمسين بالمئة 50% نحصل على النتيجة التالية:

$$\text{التحصيل المنتظر} = \frac{\text{العمر العقلي + العمر الزمني}}{2}$$

فيكون العمر التحصيلي المتوقع لنفس الطفل

$$\text{التحصيل المنتظر} = \frac{8 + 11}{2} = 9\ 1/2 \text{ سنة}$$

ومن الجدير ذكره أن التحصيل المنتظر لهذا الطفل في مادة الحساب هي أقل منها في مادة القراءة. وهذه النتيجة تنطبق على معظم الحالات عند معظم التلامذة وهذا يؤيد الواقع.

ولقد دلت الدراسات التي أجريت على الأطفال الموهوبين بأن معظمهم، إن لم يكن كلهم، حصلوا على درجات أقل في اختبار الحساب منه في اختبار القراءة. وإذا حاولنا معرفة السبب في ذلك لوجدنا الاجابة تكمن في تكوين اختبار التحصيل نفسه.

فالأسئلة في اختبار تحصيل الحساب توضع على أساس أفقي، بمعنى أنها تُرتب بحيث تشمل بضع مسائل في الجمع وأخرى في الطرح، وهكذا حتى يشمل الاختبار جميع العمليات الرئيسية. فإذا أضفنا إلى هذا أن قدرة الطفل الموهوب في إجادة اختبار القراءة تكمن في عدد المرات التي يلجأ فيها الطفل المذكور إلى التكرار حتى يتقنها، وهذا لا ينطبق على اختبار الحساب، إذْ يلجأ الطفل إلى مساعدة وإرشاد في كل باب من أبواب هذه المادة بشكل منتظم.

إن محاولة بعض الأطفال الموهوبين اللجوء إلى طريقة التجربة والخطأ Trial and Error في محاولة لتعليم أنفسهم فقد لا تكون مجدية ، لا بل تترك أثراً سيئاً وسلبياً في ذهن الطفل عن درس من الدروس فيجد صعوبة كبيرة في فهمه وذلك عندما يُشرح له بعد ذلك عبر طريق علمي صحيح، بالإضافة إلى ما تتركه هذه الطريقة من إحباط وتثبيط في عزم الطفل ممّا يجعله يكفّ عن البحث والخلق والإبداع.

وهنا نطرح سؤالاً هاماً هو:

« ما مدى عمق فهم الطفل للعمليات الحسابية أو للمفاهيم الأساسية في المواد الاجتماعية أو العلوم العامة؟؟ ».

قد لا نستطيع الإجابة عن هذا السؤال بشكل مفيد وواضح بسبب تمحور الأسئلة في اختبارات التحصيل ـ أو هكذا يُفترض ـ أن تدور حول الحقائق Facts. فقد يدرك الطفل الموهوب مثلاً العلاقة بين المجاعة والنزعات العدوانية لدى الشعوب، أو قد يتمكن من تحويل القوة المرفوعة على رمز معين في مادة الجبر Algebra من س2 إلى س9، أو قد يناقش العلاقة بين ذبذبات الصوت وذبذبة الضوء دون أن تزيد درجاته في الاختبارات التحصيلية درجة واحدة. لذلك كان لا بُدّ من اللجوء والاعتماد على اختبارات تقيس مقدار ما يكتسبه الطفل من ارتباطات وعلاقات وتبصُّر عقلي Insight وغير ذلك من أمور عن طريق دروسه.

القوى الكامنة عند الطفل الموهوب

من الملفت للنظر أن يصادف المعلم في الصف طفلاً يخفي مواهب كامنة لا يرغب في إظهارها كونه لا يهتم بواجباته المدرسية ولا حتى بالتحصيل المدرسي، إن هكذا طفلاً موهوباً لا يقوم بأداء واجباته المدرسية ويتراخى في عملها يطلق عليه " الطفل المتخلف في التحصيل المدرسي ".

وإذا حاولنا التعرُّف على الأسباب التي أدت وتؤدي إلى هذا التراخي، على الرغم من قدرته العقلية القادرة على إنجاز العمل على أفضل وجه، فإنها ولا شك موجودة وهذا ما أشارت إليه الدراسات والبحوث التي أجريت على هذه الفئة من الأطفال الموهوبين. ويمكننا أن نجمل هذه الأسباب فيما يلي:

1 ـ قد يكون التحصيل الضعيف نتيجة لمشكلة انفعالية في حياة الطفل. فقد تؤثر هذه الانفعالات عبر توترات معينة على جهازه العصبي بحيث تحد من نشاطه مما ينعكس سلباً على تحصيله المدرسي.

2 ـ قد يرغب الطفل في الانتقام من أبويه لسبب ما أو نتيجة لإحباط معين من برنامجه الدراسي الذي لا يرتاح إليه، فيجعل من تحصيله الضعيف خير وسيلة لهذا الانتقام، وذلك بسبب ما يعوله الوالدان من أهمية كبرى على طفلهم في عملية تحصيله المدرسي.

وهناك دراسات أخرى أجريت حديثاً على هؤلاء الأطفال تثبت من نتائجها أن سبب التراخي والإهمال مرتبط بالحالة الوجدانية للطفل وليس لنوع الدراسة التي يمارسها. فقد دلت النتائج أن الطفل الموهوب المتراخي يجد نفسه غير قادر على الوصول إلى مستوى الطفل الموهوب العادي من حيث القدرة على ممارسة ما يميل إليه من أنواع النشاط، أو على أن يعبّر عن مشاعره تعبيراً واضحاً، أو من حيث القدرة على أن يتجاوب مع البيئة التي يعيش فيها.

والسؤال المطروح الآن هو: كيف يُفترض بالمعلم أن يواجه هذه الحالة[3] ؟ لا بُد له من أن يتأكد من الأسباب التي أدت إلى هذا التراخي والتخلف. وهنا نفترض وجود مرشد تربوي اجتماعي ونفسي في المدرسة بحيث يستفيد المعلم من إرشادات هذا المرشد في غمار بحثه عن الأسباب. وعلى أية حال فإن أفضل طريقة لمعالجة هذا الموضوع يكمن في أن يجعل المعلم من الحصة الدراسية حصة شيّقة لتكون حافزاً لهؤلاء الأطفال كي يقبلوا على الدراسة والتحصيل المدرسي برغبة وشوق إقبال الظمآن على الماء القراح. ويجب أن لا نغفل دور الأطباء النفسيين في هذا الخصوص، إذ تستدعي الضرورة وكلما دعت الحاجة، إلى عرض هؤلاء الأطفال على الأطباء المذكورين من أجل المساعدة في إيجاد بعض الحلول لمعالجة هذه المشكلة.

تأثير الذكاء على الطفل الموهوب

يظن البعض بأن الطفل اللامع في ناحية معينة لا يكون ذكياً أو لامعاً في ناحية أخرى والعكس بالعكس. ولكن منطق الموضوع يُفترض بأن العوامل تؤثر بعضها ببعض سلباً وإيجاباً. بكلمة أخرى إن الربط بين العوامل هو الأساس وليس تعويض عامل بآخر. لذلك دلت الأبحاث بأن الطفل الذي يتمتع بمزايا اجتماعية وانفعالية يتمتع بقدرة عقلية محترمة، وأن الطفل الغير موهوب اجتماعياً وانفعالياً لا يتمتع بقدرة عقلية جيدة وإنما بمستوى عقلي متواضع.

ولكن السؤال هو: ما علاقة الذكاء بمفرده بما يتمتع به الطفل من مزايا اجتماعية وانفعالية ؟ نجيب بالإيجاب. إذ أن نسبة الذكاء العالية تلعب دوراً هاماً في حياة الطفل لا بل تكسبه حباً وتقديراً واحتراماً من الناس. ولذلك وبناء عليه فإن إدراك العلاقات الإنسانية أسهل على الطفل الذكي منه عن غيره. وهذا الإدراك بدوره يؤهله إلى اكتساب الأصدقاء.

---

[3] راجع مها زحلوق. مرجع سابق، الفصل السابع.

ولكننا إذا تمعنّا في موضوع الذكاء جيداً وتمحصناه فيه كفاية لوجدناه غير كافٍ لأن يُضفي على الأطفال كل شيء وبالتالي لا يلعب دور الساحر القادر على وهب الطفل ما يريد ويشتهي. فهناك عوامل أخرى تلعب دورها في هذا المجال كالعلاقات الأسرية المستقرة التي تساهم في جعل الطفل يتمتع بمركز اجتماعي محترم ممّا يضفي على الذكاء رونقاً وتوازناً بحيث يصبح الطفل قادراً على التجذر فيما يسعى إليه.

إن وضعاً كهذا يجعل الطفل الموهوب موضوع دراسة من قبل معلميه بحيث يستفيد المعلمون من خلال اضطلاعهم عن كثب من الوصول مع هذا الطفل إلى النتيجة المتوخاة. وفيما يلي مجموعة من الحقائق المتعلقة بالطفل الموهوب التي يُفترض في المعلم أن يعرفها حتى يتمكن من مساعدته:

أولاً : يواجه الطفل الموهوب مشاكل متعددة: اجتماعية ودراسية وانفعالية ذات علاقة بالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها شأنه في ذلك شأن أي طفل آخر. ولكن عمق هذه المشاكل وبعدها أقل من تلك التي تواجه الأطفال العاديين وفي هذا عزاء للمعلم وللأهل.

ثانياً: لا يبدو أن نسبة الذكاء سبباً ــ في حد ذاتها ــ في المشاكل الاجتماعية والانفعالية ولو أنها يمكن أن تكون عاملاً مساعداً في ذلك. فبعض المشاكل (خاصة ذات العلاقة بعدم قدرة بعض الأطفال الموهوبين في القدرة على التكيُّف) لا يمكن أن تعتبر نتيجة طبيعية للذكاء ما دام الكثير من الأطفال الأذكياء يمتازون بالاستقرار النفسي والاجتماعي.

ثالثاً: إن أكثر المشاكل شيوعاً عند بعض الأطفال الموهوبين تلك المتصلة بعدم الميل للتحصيل العلمي بالإضافة إلى التكيُّف. ولكن هذه المشاكل ذات علاقة بعوامل خارجة عن المدرسة . لذلك يُفترض بالمعلمين أن يستفيدوا من خبرات الأخصائيين النفسيين من أجل مساعدتهم في حل هذه المشكلات.

رابعاً : لا يستطيع المعلم أن يغيّر البرامج المدرسية المقـــررة كـــي تتماشى مع هذا الطفل أو ذاك إذا لم نبحث حالته لمعرفـــة مصـــدر مشـــاكله الخاصة إذا كانت هذه المشاكل قد لازمته مدة طويلة من حياته.

مناهج التدريس والبرامج التدريسية

هناك آراء عديدة حول المناهج والبرامج الدراسية الواجب تدريســـها للأطفال الموهوبين، وعلى الرغم من تباينها وتنوعـــها واختـــلاف وجـــهات النظر حولها، لكنها تبقى في حدود هذا التباين وذاك الاختلاف فيمـــا بينـــهم (المشرفون ، القيمـــون ، واضعو المناهج) . ولكن الأهميـــة القصـــوى يجب أن تُعطى للطفـــل الموهوب ذاتـــه . وهـــذا يعنـــي ضـــرورة دراســـة مشاكـــل المناهـــج والبرامج من وجهة نظـــر الطفل لا مـــن وجهـــة نظـــر المشرفين عليه.

عقبات تواجه الطفل الموهوب

كما أن المشاكل تواجه الأطفال العـــاديين كذلـــك تواجـــه الأطفـــال الموهوبين، إذ أن مشاكلهم من نوع خاص بهم ذات علاقة بقدراتـــهم ونســـبة ذكائهم وعلاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين[4].

وفي طليعة المشاكل التي يواجهها الطفل الموهوب في الصـــف هـــي القدرة على التكيُّـــف مع زملائه الذين هم دونه في المستوى الذكائي والقـــدرة على الاستيعاب. فقد يجد هذا الطفل نفسه في وضع متفوق خاصـــة عندمـــا يتحدث المعلم عن أمور سبق وأن استوعبها وفهمها، فـــي حيـــن أن الســـواد الأعظم من التلامذة لم يستوعبوا بعد القواعد الأساسية التي يعتبرهـــا المعلـــم جزءاً أساسياً من المنهاج المقرر.

---

[4] راجع: فاخر عاقل، "الابداع وبروزه وطرق تربية المبدعين". دمشق: مطبعة الاتحـــاد 1983، ص ص 38 ـــ 41.

كما أن هناك مشاكل أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها وهي علاقته برفاقه في الصف، إذ يفقد بعض الموهوبين صبرهم في تحمل رفاقهم الذين هم دونهم في المستوى الذكائي خاصة أولئك المتخلفون، وهذا ما يجعله ضيق الصدر، قصير النظر والنَفَس. من هنا ضرورة إرشاد الطفل الموهوب إلى أن يُحسن التكيّف معهم بصدر رحب خاصة عندما يسمع أحد رفاقه أو إحدى رفيقاته تتحدث بشكل يدل على ضعف المستوى، ممّا يجعله يتفوه بكلمات بقصد أو بدون قصد دونما سابق تفكير ممّا يؤدي إلى جرح شعورهم كأن ينعتهم بالغباء والحمق أو سوى ذلك من العبارات المؤذية للشخصية. وهذا بدوره يجعل من رفاقه موضع الازدراء والاحتقار مهيئين لأن يشعروا بشيء من الكراهية والحقد نحوه كونهم لا يتمتعون بمثل قدراته العقلية والذكائية ، بالإضافة إلى ما تجره هذه الأمور من نتائج سلبية تنعكس على الطفل الموهوب ذاته بأن يصبح منعزلاً ومنبوذاً من الآخرين.

وهناك شيء آخر جدير بالذكر وهو ضرورة معرفة الطفل الموهوب لحدوده السلوكية، بمعنى أن يأخذ بالقول المأثور " رحم الله إمرءاً عرف حده فوقف عنده ". فلا يجوز أن يفرض أفكاره وآراءه داخل الصف معترضاً حيناً ومتباهياً أحياناً أخرى مما يؤدي إلى الإخلال بالنظام مما يؤدي بدوره إلى الفوضى، وقد يتعدى الطفل الموهوب في أفكاره وآرائه حدود زملائه إلى معلميه حيث يتنطح مقترحاً طريقة أو تجربة أخرى ممّا يجر بدوره إلى نوع من التحدي لسلطة المعلم في الصف. لذلك يُفترض في المعلم المؤهل أن يكون يقظاً متنبهاً لشؤون وشجون الطفل الموهوب فيميل حيناً إلى إطرائه بإبراز مواهبه وقدراته كما يميل أحياناً أخرى إلى إفهامه وتنويره ونصحه وإرشاده إلى سواء السبيل مذكراً إياه بالقول المأثور أيضاً "تنتهي حريتك حيث تبدأ حرية الآخرين".

عقبات تواجه المعلم

لا شك أن أهم عقبة تواجه المعلم في الصف هي التفاوت الملحوظ في مستوى الطفل الموهوب مقارنة بمستوى رفاقه لا سيما في المراحل الدراسية المتقدمة. وهي في نظرنا مشكلة ذات صفة أولية كونها تواجه معظم المعلمين الذين يقفون حيارى أمامها فيما يجب أن يفعلوا.

وكما سبق وتحدثنا أن هذا التفاوت في المستوى الذي يبدأ بسيطاً في مراحل التعليم الأولى لا يلبث أن يكبر ككرة الثلج مع تقدم الأطفال في سنواتهم الدراسية. وعلى سبيل المثال تشكل الصفوف الابتدائية الأولى (الأول والثاني والثالث الابتدائي) مرحلة أولية من هذا التفاوت الذي يبدو صغيراً لكنه سرعان ما يبدو جلياً وواضحاً في الصفين الرابع والخامس الابتدائيين، وهذا يظهر بوضوح في مادة الحساب مثلاً، إلاّ أنه لا يلبث أن يظهر بقوة أكبر وأوضح عندما يبدأ الأطفال بدراسة مادتي الجبر والهندسة في مرحلة التعليم المتوسط. فكيف يجب على المعلم أن يتصرف حيال هذا الفرق الشاسع في قدرات التلامذة؟ من الأمور التي تسهّل مهمة المعلم في مواجهة هذه المشكلة هو معرفته بالخلفية الاجتماعية والثقافية للتلامذة الموجودين في صفه. وبما أن معظم المعلمين غير ملمين بهذه المعرفة فلن يتمكنوا من مواجهة هذه المشكلة كما يجب.

وإذا أضفنا إلى هذا كله عدم قدرة المعلم على القيام بمهنة التعليم كما يجب، أي أنه غير مؤهل للقيام بعمله، لوجدنا مدى الصعوبة التي يمكن أن يواجهها خاصة وأن معلم المرحلة الإبتدائية يُفترض أن يلمّ بأصول وطرق التدريس لمعظم المواد الدراسية في تلك المرحلة. لذلك، وفي نظرنا، يلعب المعلم المؤهل دوراً هاماً ورئيسياً في هذا الصدد، وعبر هذا التأهيل وتلك القدرة يتمكن من مواجهة الأمر ولو بشكل نسبي.

ضرورة تنويع المنهاج

أمام هكذا مشاكل لا بد لنا من حلول خاصة على صعيد المنهاج الدراسي، لذلك جاءت فكرة تنويع المنهاج وتطعيمه ببعض النشاطات بحيث تخدم الغرض المتوخى وتصبّ في خانة تنمية مواهب الطفل الموهوب وزيادة قدراته عبر ما يلي[5]:

ـ الربط بين المفاهيم والأفكار المختلفة.

ـ تقويم الحقائق والأفكار عبر نقد إيجابي.

ـ التجدد والخلق والابداع في مجالات التفكير.

ـ التزود برأي سديد لمواجهة المشاكل المعقدة.

ولكن السؤال المطروح الآن: هل يمكن أن تجتمع كل هذه الصفات في الطفل الموهوب؟ الإجابة بالنفي إذ من غير المعقول أن يتمكن الطفل الموهوب ـ أي طفل ـ من جمع هذه القدرات مهما كانت نسبة ذكائه. لذلك تأتي المدرسة لتتدخل في هذا المجال عبر النشاط الإضافي التي تعده للطفل الموهوب بحيث يساهم هذا النشاط في تدعيم قدراته وتفعيلها.

ومن الجدير ذكره أن دور المدرسة يجب أن ينصبّ ليس على ملء وقت فراغ الطفل الموهوب بهذه النشاطات بل في تزويده بالقدرة على الخلق والإبداع والتجديد والابتكار. فعوضاً عن لجوء المدرسة إلى زيادة واجبات الطفل الموهوب البيتية لملء وقت فراغه في حلها ـ كونها لا تنمي قدراته العلمية ـ بل في إعطائه طريقة جديدة لإثبات صحة عملية حسابية معينة ـ الطرح أو القسمة مثلاً ـ وعوضاً عن إشغال الطفل الموهوب بالبحث في موسوعة عن معلومات جديدة في الإنتاج ـ صناعة، زراعة، تجارة ـ

---

[5] زين العابدين درويش. "تنمية الإبداع منهج وتطبيق". القاهرة: دار المعارف، 1983، ص ص 46 ـ 60.

لملء وقت الفراغ بل الطلب منه البحث عن علاقة هـذا الإنتـاج بالسياسـة والإقتصاد، ففي هذا تنمية لقدراته.

ويبقى السؤال هل باستطاعة المعلم أن يهيء الجو المناسـب بحيـث يتمكن الطفل الموهوب والأطفال الآخرون من القيام بواجباتهم دونما مشـاكل تذكر؟ لا شك أننا نحمّـل المعلم حملاً ثقيلاً إذا طلبنا منه التمكّن مـن القيـام بهذا لأنه أمر شاق يحتاج إلى جهود وخبرة ويقظة في تحقيق هـذا الـهدف، حتى ولو تمكن من تحقيقه في حده الأدنى. فما العمل؟؟ هل من السهل فصـل الأطفال الموهوبين ووضعهم في صف خاص بهم؟ أو إيجاد مدرسة خاصـة لهم؟ وهل من الممكن القيام بهذا العمل؟؟

الحلول لمشاكل الطفل الموهوب

أمام هكذا مشاكل لا بد للمربي وللمختص في شؤون التربية وشجونها من التفتيش عن حلول علّها تكون مناسبة للخروج من هذا المأزق. وفي طليعة هذه الحلول:

1 ـ مدرسة خاصة بالموهوبين

إن أول ما تبادر إلى ذهن القيمين على التربية والتعليم إيجاد مدرسة خاصة بالأطفال الموهوبين بحيث يتواجد الأطفال فيها من حيث المستوى العقلي الممزوج بالقدرة على التكيّف والاستقرار النفسي بحيث تتمكن هذه المدرسة من[1] :

ـ خلق تجانس عقلي متقارب بين الأطفال الموهوبين.

ـ وضع صفوف معينة حسب المستوى الفعلي.

ـ التمكن من إيجاد الأخصائيين القادرين على القيام بإنجاح هذه المهمة.

أما البرنامج المفترض وضعه في هكذا مدارس يكمن في تنفيذه عبر الأطفال أنفسهم، ولذلك فالصفوف في مجملها صفوف حرة شبيهة بالعمل في المعمل بحيث يقسم الأطفال في الصف الواحد إلى مجموعات لكل منها

[1] جيمس جالجر. مرجع سابق، ص ص 48 ــ 49.

هوايتها وعملها الخاص بها سواء كان ذلك في مجال الرياضيات، أو العلـوم، أو الفن، أو اللغات أو البحث أو سواها. وهذه المدارس على ندرتـها وقلتـها حتى في الدول المتقدمة خير دليل على مدى تواجدها لأن المجتمع عـادة لا يتقبل مدارس النخبة.

2 ـ صفوف خاصة بالموهوبين

فكر بعض القيمين على التربية والتعليـم بإيجـاد صفـوف خاصـة بالموهوبين على أن يوضع هؤلاء الأطفال في صفوف خاصة بهم بما يختص بالمواد ذات العلاقة بالتحصيل الذهني على أن ينضموا إلى رفاقهم الآخريـن ـ العاديين ـ في مواد الرسم والموسيقى، والرياضة البدنية.

ويتم في هذه الصفوف الخاصة إيجاد منـاخ مـن حريـة التفكـير والمسلك، ويُفسح المجال للتلامذة بالحوار والنقاش المنطقي وتفـهم الحقـائق ووضع الخطط بدلاً من حفظ الدروس حفظاً روتينياً.

3 ـ مجموعات خاصة بالموهوبين

يقدم بعض القيمين على التربية والتعليم طريقة أخرى وذلـك عـبر جمعهم في مجموعات خاصة يتم اختيارها ضمن مسـتوى عقلـي وزمنـي متجانس بحيث يتم تدريسهم في وقت محدد من اليـوم المدرسـي، علـى أن يمضوا الجانب الآخر مع زملائهم العاديين. ويسمح لهذه المجموعات الخاصة بإعداد البرامج والمشاريع للصف والقيام برحلات ذات صفة واسـعة تحقـق رغباتهم وطموحاتهم. كما تقدم لهم المدرسة دروساً أكثر في مجـال اللغـات وتعمل على إعدادهم للقيادة.

4 ـ أخصائيو الإرشاد والتعليم والتوجيه

لجأ آخرون من المتعاطين بالشأن التربوي إلى حل وسط بين الحليـن السابقين وذلك عبر إيجاد أخصائي يقوم بتوجيه المعلمين في أصول وكيفيـة تعليم الأطفال الموهوبين بالإضافة إلى الاجتماع بهم من حين إلى آخر بضـع

ساعات في الأسبوع وذلك من أجل إشباع رغباتهم وتنمية ميولـهم السـريعة النمو.

ومن الجدير ذكره أن البرامج الموضوعة لتعليم الأطفال الموهوبيـن تختلف باختلاف البيئة والمجتمع ولكنها تتشابه رغـم كثرتـها فـي قواسـم مشتركة عبر النقاط التالية:

- وضع الأطفال الأذكياء في مجموعات خاصة بهم.
- تزويدهم بقدر من المسؤولية لتخطيط البرامج.
- الاهتمام بالابتكار والتعبير والتقليل من الحفظ.
- وضع الأطفال الموهوبين في مجموعات قليلة العدد.
- عدم التقيد بالروتين عبر إعطائهم حرية أكبر.

5 ــ التعليم الفردي أو الانفرادي

لعلّ هذه الطريقة هي الأكثر قِدماً وشـيوعاً كونـها ترتكـز علـى الفروقات الفرديـة Individual Differences [2] بيـن التلامـذة الموهوبيـن أنفسهم. لذلك لجأت بعض المدارس إلى دراسة كل حالة فردية علـى حِـدة بحيث يجري، عبر امتحانات معينة، الكشف عن شخصية وميـول ورغبـات وحاجات واتجاهات التلامذة ومن ثـمّ العمـل علـى مـا يتناسـب وهـذه الاحتياجات. من هنا ضرورة وجود اختصـاصي بدراسـة هـذه الحـالات الإفرادية. ولقد دلت الدراسات والبحوث التي أجريت فوائـد هـذه الطريقـة خاصة دراسة الموهوبين الذين يعانون من مشاكل خاصة بهم.

ترفيع وتسريع تعليم الطفل الموهوب

لا زلت أذكر شخصياً ترفيع أحد زملائي الطلبة في الصف الخـامس الابتدائي إلى صف أعلى كونه كان موهوباً. وكان الدافع إلـى ذلـك وضـع

---

[2] توما خوري. مرجع سابق، ص 154.

الطالب المتفوق في صف يكون رفاقه مساوين له في القدرة العقلية، وعلى الرغم من تمكن الطفل الموهوب من الاستمرار في صفه الأعلى إلا أن هذه العملية لم تراع نضج الطفل الاجتماعي والانفعالي سيما في المراحل اللاحقة، وعلى وجه التحديد المرحلة الجامعية، حين يجد الطالب نفسه بين رفاق أكبر منه سناً وانضج عقلاً. وهذا ما جرّ بدوره إلى مشاكل أثرت بدورها على الطلبة وكانت عائقاً إلى حد ما. ولكن هذه المعوقات والمشاكل لم تضع حداً لهذا الاتجاه في التشريع والترفيع بل جاءت الدراسات والبحوث الحديثة تؤكد صحة هذا الاتجاه.

وبالعودة إلى مرحلة التعليم الابتدائي نجد أن بعض المدارس لجأت إلى قبول الطفل في الصف الأول الابتدائي في سن مبكرة عما يُفترض. وهنا نقف أمام وجهتي نظر: الأولى تقول بأن تلتزم المدارس بإدخال التلامذة ضمن سن معينة واحدة لجميع الأطفال مهما كانوا وأياً كان مستواهم، ولم تأخذ هذه الوجهة بعين الاعتبار التقدم الملحوظ لطرق التعليم الحديثة ولا الفروقات الفردية الملحوظة بين التلامذة في سن السادسة ضمن قدراتهم الفعلية: أما وجهة النظر الثانية فتلحظ في اعتبارها ضرورة فتح المجال أمام المدرسة بأن ترفّع وتسرّع في تعليم الطفل الموهوب كلما دعت الحاجة وعند الضرورة.

ومن الناحية العملية دلت الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا الخصوص بأن الأطفال الموهوبين، الذين سمح لهم بمتابعة التعلم في صف أعلى، حققوا نجاحاً وأحرزوا تقدماً في دراستهم وأن النتائج التي حصلوا عليها خير دليل ودافع على الاستمرار فيها.

ويجب أن لا يسهى عن بالنا وجود بعض العقبات والمشاكل الملازمة لعملية الترفيع والتشريع في مجالين اثنين:

الأول: وهو مشاكل إدارية تتطلب إجراء عدد من الاختبارات على الأطفال في سن الخامسة للتأكد من قدرتهم على الالتحاق بالصف الأول وهذا

من شأنه أن يجعل الأمر متعذراً لمدارس أخرى ـ وهي كثيرة ـ من القيام بهذا العمل نظراً لافتقارها إلى مستلزمات القيام بهذا العمل من أخصائيين وإداريين وسواهم.

الثاني: وهو تسريع الانتقال بشكل يتم فيه الترفيع ليس من صف إلى صف أعلى بل إلى صفين أعلى من الصف الأساسي ويتم هذا دفعة واحدة، كأن ينتقل الطفل الموهوب من الصف الثالث الابتدائي إلى الصف الخامس الابتدائي مثلاً.

ومن الجدير ذكره أن المجال الثاني رغم حصوله في بعض المدارس لكنه نادر لندرة الحالات. وقد دلت الدراسات والبحوث التي أجريت أن الضرر المترتب على الاعتماد عليها أكثر من النفع المتوقع من إجرائها، لذلك أوحت هذه الدراسات باللجوء إليها في الحالات غير العادية أو ما تسمى الحالة الاستثنائية Exceptional.

ولا يسعنا في هذا المجال من التطرق إلى طريقة لجأت إليها بعض المدارس وهي إزالة الحواجز بين الصفوف في السنوات الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بحيث يتمكن الأطفال الموهوبين من اجتياز برنامج المرحلة الدراسي في مدة أقل من ثلاث سنوات. وهكذا تكون المدرسة قد أمنت لهؤلاء الموهوبين فرصة دراسة المنهاج المدرسي اللاحق قبل الأطفال العاديين على أن يُنظم لهؤلاء برنامجاً خاصاً يتناسب مع قدراتهم لتتناسب مع مستواهم العقلي. وهنا يُفترض في المدرسة أن تراعي ـ بالإضافة إلى مستواهم العقلي ـ عنصر التكيّف الاجتماعي والعاطفي الانفعالي بحيث يكون هذا التكيّف في مستوى المطلوب.

ضرورة تحديث وتطوير المناهج

طالما أن الأطفال الموهوبين يستحقون منهاجاً يتلاءم ومواهبهم فهذا يفترض منا أن نعدل أو نغيّر مناهج الدراسة الحالية المعمول بها بشكل

طفيف. ولكن المشكلة لا تكمن في هذا التعديل البسيط إنما هي في فجوى المادة الدراسية المقررة وكيفية تدريسها خاصة في مادتي العلوم والرياضيات Sciences and Math .

هناك نقد يوجه إلى طريقة تدريس العلوم وهذا النقد موجه إلى المعلمين الذين يلجأون إلى ربط مفاهيم الدرس بأشياء يراها التلميذ في حياته اليومية ويجدها غير مجدية. ومثال ذلك لجوء المعلم إلى شرح مفهوم فكرة الضغط Pressure مثلا[3] فيشرحه المعلم عن طريق ما يحدث داخل أنابيب الثلاجة الكهربائية Refrigerator، أو أن يكون الدرس عن خواص تموجات الصوت فيأخذ المعلم الأطفال في رحلة إلى بحيرة معينة ويقذف بقطعة صلبة في الماء ليحدث فيه تموجات، ثم يشرح لهم تموجات الصوت بمقارنتها بتموجات الماء.

ويعتقد معارضو هذه الطريقة بأنها تجعل أفق الطفل ضيقا، وتفكيره محدودا وتساهم بالتالي في عدم تفهمه وإدراكه للفكرة العلمية العامة التي تعتبر مرتكزا أساسيا في دراسة العلوم، لذلك يقترحون ما يلي: أن يلجأ المعلم إلى الانطلاق من المفاهيم الأساسية في الدرس ثم يطلب من التلامذة تطبيق القاعدة ليس فقط على شيء معين ـ كالماء والصوت ـ كما في المثال السابق بل على كل ما يدور حولهم كي يستطيعوا تعميم هذه الحالة على كل ما من شأنه أن يمت إلى القاعدة بصلة. ويعطون مثالا على ذلك وهو:

في حالة تدريس الفلك "Astrology Space" يبدأ المعلم بتدريس المجموعة الشمسية ـ حسب الطريقة الأولى ـ ولكنه عوضا عن ذلك يبدأ بتدريس كيفية نشوء المادة Substance إلى حيز الوجود وهي في نظرهم أهم من تدريس علم الفلك من المجموعة الشمسية. وفي الطبيعة يبدأ المعلم بتدريس تموجات الصوت ويقارنها بتموجات الماء، ولكن عبر الطريقة الثانية Astrology، يبدأ المعلم بتدريس التموجات عامة حتى يتمكن الطفل من إدراك

[3] جيمس جالنجر. مرجع سابق، ص 50.

العلاقات بين تموجات الصوت وتموجات الضوء وتموجات الحرارة، وهكــذا يستطيع أن يدرك كنه الحياة التي نعيش فيها.

وكذلك في الرياضيات فقد دلت البحوث على أنه مـــن الأفضــل أن ندرس أولاً الفكرة العامة عن الرياضيات عوضاً عن إتقان بعض العمليــات الأولية. كما تبين أن تعلّـم الطريقــة الاســتقرائية Deductive واســتعمالها تمكنهم من حسن استـنــتاج القواعد الأساسية بأنفسهم، ممّــا يساهم في فــهم تلك المادة فهماً جيداً، وتطبيقها بشكل عملي بحيث يستغني التلميذ عن حفظــها عن ظهر قلب.

كما تساعد هذه الطريقة على تمكن التلميذ مــن ملاحظــة العلاقــات المتداخلة بين العمليات والمبادئ المختلفة بحيث تغنيه عن اللجوء إلى عمــل التمارين الكثيرة كي تترسّخ في ذهنه، علماً بأن الطفل الموهوب لا يســتحب ويرغب ــ لا بل يكره ــ الحفظ الببغائي والروتين الآلي المُــمل.

ومن الجدير ذكره أن تطبق هذه الطريقة على الأطفــال الموهوبيــن دون سواهم لأن الطفل العادي لا يتمكن من استيعاب وهضم المفاهيم المجردة Abstract بل يستطيع عبر تطبيقه للعمليات الآلية الملموسة مـــن أن يرســخ الدرس في ذهنه بشكل أفضل.

ولا بد والحالة هذه من لفت النظر إلى العبء الكبير الــذي يتحملــه المعلم في هذا الخصوص، إذ عليه أن يكون ملماً إلماماً كافياً بشؤون المــادة الدراسية كما يتطلب منه سعة الاطلاع كي يواجه أسئلة التلامذة الموهوبيــن التي يقتضيها هذا النوع من التعليم. لذلك يُفترض أن يتم تدريب المعلم بشــكل كاف يمكنه من القيام بهكذا عبء.

من هو معلم الأطفال الموهوبين

يجب أن تتوافر في معلم الأطفال الموهوبين الصفات التالية[4]:

---

[4] راجع: مها زحلوق. مرجع سابق، الفصل التاسع.

ـ أن يكون مزوداً بخبرة واسعة.

ـ التواضع. أي الاعتراف بالخطأ عند حصوله.

ـ عنده ثقة ملحوظة بالنفس.

ـ غزير المعرفة بالمادة الدراسية.

ـ العودة إلى المراجع العلمية والاعتماد عليها كلما دعت الحاجة.

ـ جذاباً قادراً على جعل التلامذة يقبلون على درسه برغبة وشوق.

ـ قدرات عقلية جيدة كي يساير مواهب التلامذة الموهوبين.

ومن الجدير ذكره أن معلمي الأطفال الموهوبين، عبر الصفات المذكورة أعلاه، قليلو العدد بالإضافة إلى قلة البرامج الموضوعة خصيصاً للمتفوقين. ولكن الاتجاه الحالي يتوجه نحو إعداد هؤلاء المعلمين واختيارهم حتى يتمكنوا من القيام بتدريس هؤلاء الأطفال بشكل ملائم.

نظرة تقييمية للبرامج الخاصة بالموهوبين

لا بُد من سؤال هام في هذا الصدد وهو: هل يستفيد الموهوبون من البرامج الخاصة المعدة لهم أكثر من استفادتهم من البرامج العادية المعدة للعاديين؟

إن الإجابة المنطقية لهذا السؤال هي بالإيجاب كونها أعدت خصيصاً للأطفال الموهوبين ولكن هل تصطدم بالواقع؟ وكيف؟

إن أفضل طريقة للحصول على إجابة لهذا التساؤل هي في اللجوء إلى عمل استمارة يُسأل فيها الموهوبون الذين درسوا في هكذا برامج عن مدى رضاهم وقبولهم لهذه البرامج المعدّة. ولكن بالإضافة إلى هذه الطريقة

يمكننا الاستدلال عبر النتائج التي حصلت في هذا المضمار للتأكد من مـــدى النجاح المطلوب[5].

ولكن هناك ناحيتين اثنين يجب أخذهما بعين الاعتبار وهما: الأولـــى وهي أن نسبة المتخرجين يحجمون عن الرد على الاستمارة، ومن المرجّـــح أن هؤلاء هم الذين لم يجدوا فائدة تذكر من البرنامج، وإلا لتحمسوا لــه وردوا عليها. الشخص الذي يرد على الاستمارة يحجم عادة عن الاندفاع في النقـــد حتى لو شعر أن الأمر يدعو إلى ذلك. أما الأمر الثاني فهو رأي المعلم الــذي قام بتدريس البرنامج، وعلى الرغم من أهمية رأيه، لكن يجب أن يؤخذ بكثـير من التحفظ لوجود عامل التحيّــز، سواء كانٍ ذلك مقصوداً أم لا. ويظهر هـذا التحيّــز جلياً إذا كان واضع البرنامج هو نفسه الذي أشرف على الاســتمارة حتى ولو لم يطلب من المجيب على الاستمارة كتابة اسمه عليها.

وهناك طريقة أخرى لتقييم البرنامج الخاص، وهو مقارنـــة تحصيــل التلميذ الموهوب المتفوق بتحصيل التلميذ العادي في نفس العمـــر والصـــف، ولكن اللجوء إلى هذه الطريقة يعني ترجيح كفة المـــيزان لصـــالح البرنـــامج الخاص. فالطفل الموهوب بطبيعته متفوق على الطفل العادي سواء درســـناه البرنامج الخاص ام البرنامج العادي.

كما أن طريقة شائعة تشمل إجراء مقارنة بين تحصيل فريقيـــن مـــن الأطفال الموهوبين[6]: فريق درس في برنامج خاص وآخر درس في برنـــامج عادي، وهذه الطريقة لا تخلو من مغالطة حيث أنه من الواضـــح أن يتفـــوق الفريق الأول على الفريق الثاني، ولكن على الرغم من هذه المغالطة فإن هـذه الطريقة هي أفضل الطرق المتبعة كونها تجمع في صف واحد مجموعة مـــن

---

(5) راجع: Joé Khatena. "Education Psychology of the gifted". New York : John Wiley Sons, 1982. Chapter Three.

(6) راجع.: Walter Barbe, Josephs Sewzulle "Psychology and Education of the gifted". New York: John Wiley and Sons, 1975, pp. 79 – 83.

الأطفال الموهوبين المتجانسين وتجعل المقارنة بينهم أمـــراً طبيعيـــاً، وهـــذا بدوره يساهم في عدم شعور هؤلاء الموهوبين بالغرور والعظمة كونه موجود بين مجموعة من الموهوبين فقد يكون بينهم من هو أكثر ذكاءً وأقـــدر علـــى التحصيل وهذا كفيلٌ بأن يجعله متواضعاً. وهنا نلفت النظر إلى أمر هام وهـو ضرورة وجود تكافؤ بين المجموعتين من جميع الوجوه قبـــل أن تبـــدأ كـــل منهما في دراسة البرنامج الخاص بها، كما إننا نشدد على حسن تأهيل المعلـم المشرف على اختيار الأطفال الموهوبين من الفئتين بحيث يكون موضوعيـــاً وكفوءاً. لذلك يُفترض في هذا المعلم المؤهل أن يجري لكل طفل مـــن هـــؤلاء الأطفال إختبارين اثنين[7]:

ـ الأول قبل أن يبدأ في دراسة البرنامج الخاص.

ـ الثاني بعد أن يتم هذا البرنامج.

عند ذلك يمكن لعملية التقييم أن تأخذ مكانها بحيث نتأكد مـــن مـــدى استفادة الطفل الموهوب من هكذا برنامج.

واستكمالاً لعملية التأهيل هذه ـ للمعلم ـ يُفترض فيـــه أن يجـــري تقييماً لعمله وهذا ممكن إذا قام بما يلي:

1 ـ محاولة اكتشاف قدرات وحاجات ورغبات وميـــول ومواهـــب الطفل الكامنة فيقيّـــم عمله بناء عليه.

2 ـ مساعدة الطفل الموهوب على الخلق والإبداع.

3 ـ تنظيم ملفات خاصة لكل طفل موهوب لتقييم مدى تقدمـــه فـــي نواح مختلفة.

---

(7) Opcited, pp.92- 93.

من هو الطفل البطيء التعلّم

يخطئ من يظن أنه بوسعنا التعرّف إلى الطفل البطيء التعلم بمجرد النظر إليه، كون الرؤية غير كافية ولا علمية للنظر في أعماق الشخصية الإنسانية ومعرفتها. ولعلّ الأمثلة الواضحة من التاريخ تخبرنا بعكس ذلك. فكم من معلم ومربي أخطأ الظن في ذلك، ولعل ما ظن معلمو العالمين " أديسون Edison " و" نيوتن Newton " فيهما خير دليل على ذلك. فما علينا والحالة هذه إلا أن نتعلم من الخطأ الذي وقع فيه غيرنا بأن لا نتسرع في الحكم على الأشخاص بمجرد رؤيتهم، وهذا ما يدفعنا بدوره إلى التمعن والتروي في محاولة البحث عن طبيعة البطيء التعلم.

إن تصنيف الناس والأشخاص إلى عاديين وموهوبين وبطيئي التعلم غير دقيق وإذا حدث أن كان هناك اختلاف فهو في الدرجة لا في النوع. فليست الأمانة والصدق والاستقامة وقف على فئة من الناس ولا الغباء والسرقة والنميمة وقف على فئة أخرى فهناك شيء من الخير في نفوس الشريرين وشيء من الشر في نفوس الخيرين.

ما المقصود ببطيء التعلم

يقصد بتعبير "بطيء التعلم[1] Slow Learner" بشكل عام التحري عن معرفة قدرة الفرد على تعلّم الأشياء العقلية، حيث يجري

---

[1] و.ب.فيذرستون. "الطفل البطيء التعلم". ترجمة مصطفى فهمي. القاهرة: دار النهضة العربية، 1963، ص 17.

اختبـــار تلك القدرة بواسطة اختبارات الذكاء الفرديـــة اللفظيـــة Individual Verbal Intelligence Test ، لذلك من الناحية العملية وبنـــاء علـــى اختبـــار الذكاء المذكور يمكننا القول بأن الطفل الذي تكون نسبة ذكائه ما بين الـــ 74 ـــ 91 درجة يكون طفلاً بطيء التعلّـم. أما الأطفال العاديون فنسبة ذكائـــهم هي ما يزيد عن 90 درجة وعادة ما لا يستطيع الأطفال الذيـــن تقـــل نســـبة ذكائهم عن الـــ 74 أن يحققوا نجاحاً في المنهاج المدرسي العـــادي، ويشـــار إليهم على أنهم متخلفون عقلياً فيوضعون بناء عليه في صفوف خاصة. لذلـــك يفضل ان لا ينظر إلى الحد الأدنى أو الأعلى للمجموعة بل إلى متوسطها أي حوالي 85 درجة تقريباً[2].

بناء عليه يُفضل أن يطلق تعبير "بطيء التعلم" على كل تلميـــذ يجـــد صعوبة في تعلّـــم الأشياء العقلية، وليس من الضروري أن يكـــون بطـــيء التعلم متخلفاً في سائر أنواع النشاط، فقد يحرز تقدمـــاً فـــي نـــواح أخـــرى كالتكيّـــف الاجتماعي، أو القدرة الميكانيكية، أو التذوق الفني، بـــالرغم مـــن عدم تمكنه من القراءة المطلوبة والعمليات الحسابية.

ومن الجدير ذكره أن الطفل البطيء التعلم لا يكون بطيئاً في جميـــع نواحي النشاط العقلي الأخرى، فالعمليات الحسابية والخـــط مثـــلاً لا ترتبـــط ارتباطاً وثيقاً بالقراءة أو التفكـــير الريـــاضي ، كذلـــك لا تعتمـــد القـــدرات الميكانيكية والمهارات والتكيّـــف الاجتمـــاعي والإحســـاس بالجمـــال علـــى القراءة. لذلك علينا أن لا نعتبر أن البطيء التعلم في ناحية يكون بـــالضرورة بطيئاً في النواحي الأخرى.

مقارنة بين البطيئي التعلّـــم والعاديين

لا شك أن هناك صفات معينة خاصة بالأطفال البطيئي التعلّـــم ممّـــا يميزهم عن الأطفال العاديين خاصة إذا كانت ذات طابع وراثي، لأنـــه كمـــا

---

[2] المرجع نفسه، ص 17.

معلوم، ان الاستعدادات الوراثية هي التي تحدد نمو الطفل ومعدله في النمـــو وهذا لا يمكن تغييره بدرجة كبيرة ويمكن حصر هـــذه المقارنـــة بالصفـــات التالية:

- 1 ــ الصفات الجسمية **Physical Characteristic**

بناء على البحوث والدراسات تبين أن معدل النمـــو لـــدى الأطفـــال البطيئي التعلم أقل في تقدمه بالنسبة لمتوسط معدل نمو الأطفال العاديين.

من هذه الفروقات بالنسبة للبطيئي التعلم ما يلي:

ــ أقل طولاً، أقل تناسقاً، أثقل وزناً، احتمال انتشار ضعف الســـمع، عيوب الكلام، سوء التغذية، مرض اللوزتين والغدد، عيوب الإبصار.

كل هذه الحالات المذكورة لا تستدعي اهتماماً زائداً أو علاجاً خاصاً.

وهناك دراسات[3] أجريت على عدد كبير من بطيئي التعلم تبين مـــن خلالها أن هذا الطفل يعاني ممّـــا يمكن تسميته " بـــالضعف العـــامGeneral Weakness " وهي عادة ما تحدث لهؤلاء الأطفـــال قبـــل دخولـــهم إلـــى المدرسة حيث تظهر بشكل مجموعة من الأمراض والمتـــاعب تـــؤدي إلـــى نقص في حيوية الجسم، وهذا يعود إلى الوراثة من جهة، وإلـــــى الظـــروف البيئية بعد الولادة من جهة أخرى كسوء التغذية وقلة النوم مثلاً.

ومن الجدير ذكره بأن عيوب السمع والبصر معرضة للوقـــوع عنـــد جميع الأطفال ولكن علينا أن نعطيها اهتماماً أكبر في حال حصولـــــها عنـــد الأطفال البطيئي التعلّـــم، لأن التغلب على العيوب الجسمية تعطي الأطفـــــال البطيئي التعلم جرعة هامة من المناعة النفسية والعقلية بما توفره لـــــهم مـــن الطمأنينة والارتياح.

---

[3] راجع: William Torgerson: "Studying Children". New York: The Dryden Press,: 1957: Chapter Two.

2 ــ عوامل شخصية Personality Factors

إن شخصية الفرد ــ أي فرد ــ على درجة مـــن التعقيـد يصعـب وصفها بشكل دقيق بحيث يمكن القول انها: حســن، متوسـط، أو ضعيـف. وعلى الرغم من ذلك فإن اعتقاد بعض الناس بأن شــخصية بطيئـي التعلـم تتصف بالضعف تقودهم إلى القول بأنهم أقل تكيفاً من الأطفال العاديين، وهـذا ما دلت عليه الدراسات، لكن هذه الفروقـات كـانت بسـيطة وذات دلالـة إحصائية. ولقد دلت دراسة[4] أجريت على الأطفال البطيئي التعلم في مجـال الشخصية عبر مقارنتها مع الأطفال الموهوبين فتبين ان الأطفـال البطيئـي التعلّـم انفردوا بصفات هي:

ــ الاعتماد على الغير، الاحترام الزائد للغير، عدم الثقة بالنفس.

في حين انفرد الأطفال الموهوبين بصفات هي:

ــ القيادة والسيطرة، الثقة بالنفس، القدرة علـى تكويـن الأصدقـاء، الخلق والإبداع.

وعلى الرغم من هذا التمايز في الصفـات إلاّ أن الفـوارق كـانت معدومة في المجالات التالية:

ــ العطف والطاعة، التملّـق، التعـاون والأنانيـة، الرغبـة فـي الاجتماع، الحماية والكرم.

3 ــ التعلـم والانتباه Learning and Attention

هناك دلائل على وجود عامل الكسل عند البطيئـي التعلّـم ولكنـه يرجع إلى ضعف عام في الصحة وعدم تكيّـف مع المدرسة. أما في مجـال الانتباه فإنه يبدو أقل من الأطفال العاديين، فمدة هـذا الانتبـاه ومـداه هـو

---

(4) راجع : James Brown . " Child Growth Through Education " . Nation Education Association 1989.Chapter Four.

المقصود في هذا السياق، كونه مرتبط جزئياً بالنواحي العقلية. وعلينا هنا أن لا نعمم هذه الحالة واعتبارها صفة ملازمة ومتلازمة مع البطيئي التعلّم. وينصح الباحثون في هذا المجال إعطاء موضوعات ذات علاقة بالنشاط ذات معنى وهدف وليس إعطاء مواضيع دراسية قصيرة أو قليلة.

4 ـ عوامل عقلية Mental Factors

كلما ارتفعت عوامل التعلّم العقلية كلما زاد الفرق بين البطيئي التعلّم والعاديين. ويظهر الاختلاف واضحاً جلياً في بعض نواحي التعلّم كالتمييز Recognition والتحليل Analysis والتركيب Synthesis والتعليل Reasoning ، وسبب هذه الفروقات هو ارتباطها واعتمادها على عامل الذكاء. وينفرد العنصر الأخير "التعليل" عن سواه في اختلاف البطيئي التعلّم عن العادي بحيث يظهر أكثر وضوحاً من سواه من العوامل العقلية المذكورة أعلاه، وفي اعتقادنا أنه العامل الرئيسي المسؤول عن بطء تعلّم البطيئي التعلّم.

عملية التعلّم والطفل البطيء التعلم

إن الإجابة عن السؤال التالي: كيف يتعلم الطفل البطيء التعلّم من الأهمية بحيث تدلنا وتقودنا بالتالي إلى الولوج في موضوع التعلّم من بابه الواسع. ولعل أفضل إجابة عن هذا السؤال هي: يتعلم الأطفال البطيئي التعلّم بنفس الطريقة الأساسية التي يتعلم بها الأطفال الآخرون وهي تكمن في استعمال خبراتهم السابقة عبر وضع الأهداف والتفكير والتجربة والتعميم. إن اعتمادهم على خبراتهم السابقة تساعدهم على مواجهة المواقف الجديدة والمستجدة[5]، ومن الجدير ذكره أن الطفل البطيء التعلم عادة ما يركّز

---

[5] فرانسوا كلوتييه. "الصحة النفسية". ترجمة جميل ثابت وميشال أبي فاضل، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1991، ص ص 68 – 69.

على معرفة الهدف عندما يقوم بنشاط معين كما يهتم بمعرفة النتائج، لكنه في الوقت ذاته يريد الوصول إلي النتائج دون التفكير في الاحتمالات الأخرى، ويعود ذلك إلى أنه أقل تخيلاً ومقدرة على التنبؤ بالنتائج من الأطفال العاديين، وهناك سبب آخر يساهم في سرعة الوصول إلى النتائج يكمن في استجابته للنواحي العاطفية، لأنه على استعداد لقبول أقرب حل وأية نتيجة، أكثر من كونه حذراً في الموقف الذي يواجهه. ولا بُد هنا من التذكير بأن ميل إلى الحصول على النتائج معرّض للإضمحلال خاصة إذا ما تأجلت النتائج أو كانت غير ملموسة وواضحة، وهو لا يرتاح إلى العمل تبعاً لآراء وأفكار شخص آخر، ولكن هذا لا يعني عدم رغبته في المشاركة في النشاطات بل على العكس فإن مشاركته هذه تقوّي إحساسه بالانتماء.

مفاهيم خاطئة حول الطفل البطيء التعلّم

يُفترض فينا ونحن ندرس الطفل البطيء التعلّم أن نتعرف على بعض المفاهيم الشائعة حوله كي نتجنبها ولا نساهم في ترويجها.

1 ـ الإنحراف

لا يوجد ما يدعونا إلى الافتراض بأن الطفل البطيء التعلّم يميل إلى الانحراف أكثر من الطفل العادي أو الموهوب لمجرد كونه بطيء التعلّم. فالدراسات والأبحاث التي أجريت دلت على أن الانحراف ليس مقصوراً على البطيئي التعلم بل على جميع الأطفال، ولكن شيوع هذه الأفكار والمفاهيم حولهم جعل الناس تعتقد أن الاستعداد للانحراف عند الطفل البطيء التعلم صفة ملازمة له. لكن علينا في الوقت ذاته أن نقول بأن فرص وجود الانحراف في بيئة الأطفال البطيئي التعلم أكثر منها في بيئة الأطفال الآخرين بسبب الظروف البيئية والإمكانيات غير المتوفرة، واللعب غير الكافي، والدخل القليل، لذلك فإن هذه البيئة هي التي تساهم في دفع الطفل البطيء التعلم إلى الانحراف أكثر من كونه بطيء التعلّم وحسب.

2 ـ العمل اليدوي والتفكير العملي

هناك خطأ شائع مفاده أن التفكير اليدوي مقصور على بطيئي التعلـم، بمعنى أن تفكيرهم يدوياً أو عملياً حيث يظهرون براعـــة فـــي النشاطـــات اليدوية والعملية وينسى هؤلاء المخططون بأن النشاط العملـــي صفـــة جيـدة ومحببة تجعل الطفل أكثر شوقاً إلى القيام بالعمل فيقبل على التعلـــم برغبـــة وشوق. فضلاً عن أن الرغبة للقيام بهكذا عمل ليس وقفاً على البطيئي التعلـم بل يتعداه إلى سواهم من الأطفال.

3 ـ التعويض

يخطئ المدرسون والمربون عندما يعتقدون بأن بطء التعلم عادة مـــا يتم تعويضه عبر الحجم والقوة، ويتجاهلون أو يجهلون بـــأن تلميـذاً بطـــيء التعلم في صف متوسط قد يكون أكبر حجماً وأكثر قوة من باقي الأطفـــــال لأنه أكبر سناً . ولذلك فإن الطفل المتخلف في القراءة مثلاً ليس بـــالضرورة أن يكون متقدماً، أو متوسطاً في القدرات الأخرى خاصة العمليـــة منـــها. إن هكذا أفكار هي مجرد خيال وافتراض لا يستند على أي أساس فـــي الواقـــع، فالطفل البطيء التعلم في مادة الحساب مثلاً قد يكـــون بطيئـــاً فـــي المـــهارة العملية.

وضع التلميذ بطيء التعلّم في المدرسة

ليس هناك أهم من أن تتعرف المدرسة إلى البطيء التعلّم حتى تتمكن من تقديم ما يلزم من المساعدة له. وليس هناك أفضل من وسيلة اللجوء إلى اختبارات الذكاء الفردية، أو الجماعيّة للتعرّف عليه على الرغم مما تتطلبه هذه الطريقة من جهد ووقت وخبرة. ولا بُد والحالة هذه من اللجوء إلى هذه الاختبارات للتعرّف على مركز التلميذ من حيث العمر الزمني والصف المدرسي. وبما أن العمرين العقلي والزمني للطفل يفترض فيهما التلازم والتناسق والانسجام فإن نتائج الضعف تظهر طرداً مع تقدم سن الأطفال في مختلف السنوات الدراسية، وهكذا يمكن القول بأن التقدم في العمر الزمني في أية سنة دراسية (كبر السن) يعتبر دليلاً فرضياً على بطء التعلم.

ومن الجدير ذكره أن تقدم الأطفال وارتقاءهم من سنة إلى أخرى يفترض أن يكون تقدماً عادياً. فإذا افترضنا أن سن الطفل في السنة الخامسة الابتدائية يفترض أن يكون ما بين الـ عشر سنوات ونصف إلى إحدى عشرة سنة ونصف، فإذا كان الطفل التلميذ في هذا الصف وعمره اثنتا عشرة سنة فهذا يعني أحد أمرين: إما أن يكون قد تخلف في إحدى السنوات السابقة وهذا يعني أنه بطيء التعلّم أو انه التحق بالمدرسة في سن متأخرة وهذا لا يعني انه بطيء التعلّم.

وحتى لا ننظر إلى هذا الأمر بسطحية وعشوائية، علينا أن نتأكد من مدى كون الطفل التلميذ بطيء التعلم وذلك عبر لجوء المعلم على وضع جدول أو قائمة تتضمن أسماء التلامذة في الصف على أن تكون في هذا الجدول مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعمارهم الزمنية، وبكلمة، من السن الأكبر إلى الأصغر. ويلجأ بعدها إلى تحديد الفارق بين أعمارهم وذلك عبر مقارنة عمر تلميذ معين مع متوسط أعمار التلامذة الآخرين في صف دراسي معين خلال سنة دراسية معينة (من أول السنة الدراسية، أيلول مثلاً، حتى آخرها، حزيران مثلاً) ويقرر بعدها ما إذا كان هذا التلميذ بطيء التعلم وذلك عبر عدد من الاختبارات[1]:

ـ اختبارات الذكاء Intelligent Tests

ـ الاختبار المقنن Standardized Test

وبعد ذلك يضع شرحا مفصلا على بطاقة خاصة بكل تلميذ حول حقائق معينة ذات علاقة بوضعه المدرسي من جميع جوانبه. وإليكم نموذجا لجدول معتمد من قبل المعلم[2].

ومن نظرة إلى هذا الجدول اللاحق يتبين أن كلا من سامي وسلوى كانا على الأرجح بطيئي التعلم.

وهنا نفترض أن تلجأ المدرسة إلى حفظ سجل خاص لكل تلميذ يدون فيه شؤون الأمور المدرسية وشجونها بحيث يمكن الركون إليه والاعتماد عليه للتعرف على العوامل التي ساهمت في تعثر هذا التلميذ أو ذاك وأثرت في هذا التخلف.

---

[1] سيد محمد غنيم. "النمو النفسي من الطفل إلى المراهق". عالم الفكر، المجلد السابع، العدد الثالث 1976.

[2] و.ب. فيذرستون. مرجع سابق، ص 43.

الاسم	السن		مدى زيادة السن ونقصها عن المدى		التقدم الدراسي	تقدير القدرة الفعلية
	شهر	سنة	شهر	سنة		
سامي	3	12	3	2	اعادة السنة الأولى فصل (أ) والسنة الثالثة فصل (ب) والثالثة فصل (أ) التحق بالسنة الأولى فصل (ب) وعمره سبع سنوات	مقبول
مروان	1	12	1	2	تلميذ جديد هذا العام وليست له سجلات. يقول انه يعيد السنة الثالثة	مقبول
سلوى	5	11	5	1	أعادت السنة الأولى فصل (أ) والسنة الثانية فصل (ب) والثالثة فصل (أ)	ضعيفة
كريم	9	10	9	0	عادي	جيد جداً

إن لجوء المدرسة إلى وضع سجل خاص لكل تلميذ كما سبق وذكرنا يُفترض أن يتضمن مجموعة نتائج لاختبارات مبدئية طبية كفحص النظر والسمع لكل الذين يحصلون على علامات متدنية بشكل متواصل، كما يشمل هذا الفحص الطبي وزن التلميذ ومدى تركيزه وسوى ذلك من الأمور ذات العلاقة بالموضوع.

كما يشمل هذا السجل التعرّف على ظروف التلميذ المنزلية والبيئية للتعرّف على مواطن التوتر والصراع والفقر والجهل وعدم انسجام الوالدين وغيرها من العوامل الأخرى التي قد تكون من أسباب المشكلة المدرسية.

وسوف نستعرض فيما يلي الاختبارات التي يعتمد عليها المعلم للوقوف على مدى تخلف التلميذ وبطء تعلمه وهذه الاختبارات هي التالية:

1 ــ اختبارات الذكاء الفردية Individual Intelligent Test

تعتبر اختبارات الذكاء الفردية حجر الأساس في التعرّف على الطفل البطيء التعلّم وعلى الرغم من وجود عدد قليل جداً من المدارس الذي يتبع هذه الاختبارات، إلاّ أن الأكثرية الساحقة منها تفتقر إليها وبالتالي لا توليها حقها من الأهمية. هذه الاختبارات على درجة من الأهمية لأنها تستطيع الكشف عن الميول والرغبات والقدرات الخاصة عند الأطفال. ومن الجدير ذكره أن إجراء هذا النوع من الاختبارات يلزمه توافر إمكانيات لتطبيقها.

2 ــ اختبارات الذكاء الجماعية Group Intelligent Test[3]

تمتاز هذه الاختبارات عن سابقتها بسهولة تطبيقها وقلة الكلفة في إجرائها ممّا يساعد على استخدامها.

وتتشابه هذه الاختبارات مع الاختبارات المدرسية التي اعتاد عليها التلامذة سواء العاديين منهم أو بطيئي التعلّم. وينصح الخبراء في هذا المجال باستعمال الاختبارات الجماعية التي تستخدم صوراً كثيرة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين السادسة والثامنة لأن الأطفال البطيئي التعلّم (بشكل خاص) لم يتعلموا القراءة بعد لدرجة تسمح لهم بالقيام بهذه الاختبارات اللفظية.

---

[3] راجع: Michel Persely. " Educational Psychology ", New York: Longman, 1996, Chapter Six.

وعادة ما تجري هذه الاختبارات مرتين يجري قسمة نتائجهما على اثنين إذا كان الفارق لا يتعدى الخمس درجات ويمكن اعتبار متوسط الاختبارين نسبة الذكاء المحتملة للتلميذ. أما إذا زاد الفرق عن خمس درجات فيجب أن يكون المحك هو الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في اختبارات فهم القراءة أو الاستدلال الرياضي ثم نفترض أن النتيجة الصحيحة هي التي تتفق مع نتائج هذه الاختبارات التحصيلية.

ملاحظة هامة:

على الرغم مما تحمله نتائج هذه الاختبارات من مدلول لكن تبقى لتقدير المعلم أهمية كبيرة. إذ أن احتمال وجود الخطأ أو سوء الفهم أو الفشل في تحديد هذه العوامل التي تؤثر في تقدم التلميذ في المدرسة فعلى المعلم أن لا يتسرع في الوصول إلى النتائج ويحكم جازماً بأن هذا التلميذ هو طفل بطيء التعلم. لذلك يلعب المعلم دوره في هذا المجال عبر بذل جهود مضاعفة وخلق جو يحمل التلميذ على العطاء والاهتمام خاصة وأن المعلم عبر تقديره الذاتي يكون قد حصل على فكرة جيدة عن خبرة التلميذ العملية.

وحتى يُعطي مدلولاً عملياً لكيفية استخدام هذه الاختبارات نورد فيما يلي مثالاً على ذلك عبر العودة إلى الجدول السابق آخذين سامي كنموذج.

ـ اسم التلميذ	سامي شهاب (السنة الرابعة فصل أ)
ـ العمر	12 سنة و3 شهور
ـ معدل زيادة السن عن المعدل	2 سنة و3 شهور
ـ تقدمه الدراسي	التحق بالسنة الأولى فصل (ب) في سن سبع سنوات وأعاد السنة الأولى فصل (أ) والسنة الثالثة.

فصل (أ)

ـ التقدير حسن

15 أيلول 1990.

سجله المدرسي السابق

كانت علاماته في مادة القراءة للسنة الأولى ضعيفة، أعاد السنة الأولى فصل (أ)، لكنه في السنة الثانية كان يحصل على درجة حسن في القراءة بين الحين والآخر لكنه على العموم كان ضعيفاً. أما في السنة الثالثة فقد فشل في الحساب والقراءة فصل (ب) في المرة الأولى، لكنه حصل على تقدير "حسن" في القراءة وعلى تقدير "ضعيف" في الرياضة في المرة الثانية.

الاختبارات المقننة[4]

لم يجر هذا التلميذ أي اختبار في هذا الخصوص.

حالته الصحية

تبين من الكشف الطبي الذي أجري له أن وزنه يقل بأربعة كيلوغرامات عن المعدل، أما طوله فعادي، ويبدو أنه يعاني من سوء التغذية على الرغم من عدم وجود ظواهر تدل على ذلك. أما أسنانه فهي غير سليمة، ولوزه متضخمة ولكن بصره وسمعه عاديان.

الزيارات المنزلية: (22 أيلول)

تبين من خلال هذه الزيارة أن والده عاطل عن العمل منذ أكثر من خمسة أشهر، ولوحظ أن والدته ربة منزل مُميزة. لم يلاحظ أية كتب أو مجلات أو صحف في البيت. يبدو أن والدته على علم بأنه متخلف في المدرسة وهي مهتمة بوضعه المدرسي. الحالة المادية لا تسمح بأخذه إلى طبيب الأسنان. يبدو أن الأطفال يلعبون في الشارع وتقول الوالدة أنها لا تعلم ماذا يفعل سامي بعد أن يأتي من المدرسة.

---

[4] و.ب. فيذرستون، مرجع سابق، ص ص 56 ـ 57.

دلّ اختبار الذكاء الجماعي في جزئه الأول أن نسبة ذكائه 38 درجة ودل على أن عمره الفعلي عشر سنوات وشهر واحد.

كما دلّ اختبار الذكاء لقياس قدرته العقلية على نسبة ذكاء قدرها 95 درجة، وتبين بناء عليه أن عمره العقلي إحدى عشرة سنة وستة أشهر.

رأي ناظر المدرسة

قال الناظر أنه ربما يكون سامي تلميذاً بطيء التعلُّم.

رأي المدرسة

اتفق الرأي على أن يُعطى سامي اهتماماً خاصاً في مادة القراءة، ودراسة المزيد من قدرته على القراءة، بالإضافة إلى إيلاء وضعه الصحي اهتماماً أيضاً. كما طلبت المدرسة بإبقائه في صفه في الوقت الحاضر على أن يعاد إجراء الاختبارات له في الفصل الدراسي القادم.

تنظيم عملية التعلُّم داخل الصف

الآن وقد تعرفنا على التلميذ البطيء التعلُّم فمن أين نبدأ؟ فهل يفترض وضعه في صف خاص به عبر مجموعات منفصلة؟ أم يبقى في الصف مع باقي التلامذة العاديين. إنها ولا شك مشكلة قائمة تواجه المربين والأخصائيين. فكيف السبيل؟

دعونا نعالج الموضوع عبر طرح وجهات النظر المختلفة حول ضرورة وضع التلميذ البطيء التعلم في مجموعة خاصة أم لا.

لاشك بأن الآراء حول هذا السؤال تقع بين مؤيد ومعارض وعلى الرغم ممّا على هذه الطريقة وتلك من مزايا ومساوئ، لكننا نفترض وجوب الاعتماد على حقائق معينة في مواقف محددة من أجل إيجاد المخرج المناسب

لذلك، وبناء عليه يمكننا وضع إطار عام يعتمد عليه سواء أخذنا بهذا الرأي أو ذاك ويقع هذا الإطار في بنود هي[5]:

1 ـ ضرورة إعادة تنظيم المنهاج المدرسي المقرر قبل اللجوء إلى عملية الفصل لأنه في حال عدم هذه الإعادة أن تنعكس سلباً على البطيئي التعلّم.

2 ـ إن وضع البطيئي التعلّم في مجموعات خاصة بهم يخلق عندهم شعور بالنقص ولا يخفف بالتالي من عبئهم بل يؤدي إلى ظهور اتجاهات عدائية نحو المجتمع.

3 ـ على كل مدرسة تريد الأخذ بهذا الرأي أو ذاك أن تكون مطلعة اطلاعاً كافياً ومتعرفة على مواطن الضعف والقوة لأي من الرأيين ثم تقرر ما يجب عمله.

هل يسمح المبدأ الديمقراطي بوضع بطيئي التعلّم في صفوف خاصة؟

لا شك أن المبدأ الديموقراطي ينطلق من تكافؤ الفرص لجميع التلامذة خاصة لبطيء التعلم، لذلك طالما أن تقسيم الصفوف إلى عامة وخاصة لا يتعارض مع هذا المبدأ فلا يوجد بناء عليه أي اعتراض وجيه على التقسيم إلى مجموعات منفصلة.

ويجب أن نوضّح أمراً هاماً وهو أن تكافؤ الفرص لا يعني إيجاد فرص متماثلة لكل حالة بحيث يقدم كل فرد على عمل نفس الأشياء. لأنه عبر جعل التلميذ البطيء التعلم القيام بأعمال لا يستطيع عملها يتنافى مع المبدأ الديمقراطي، وشأنهم في ذلك شأن إرغام التلميذ الموهوب على تعلم أشياء يعرفها من قبل.

---

[5] مرجع سابق، ص 59.

هل تستطيع تكوين صفوف منفصلة لبطيئي التعلم عندما نريد ذلك؟

إذا رغبت مدرسة ما في تكوين صفوف منفصلة خاصة لبطيئي التعلم فإن هذا يتوقف على عدد التلامذة الإجمالي في المدرسة، فلقد تبين أن العدد يجب أن لا يقل عن 500 تلميذ كحد أدنى، آخذين بعين الاعتبار أن تواجد بطيئ التعلم هو واحد بين ستة تلامذة، فإذا اعتبرنا أن عدد تلامذة الصف 35 ــ 40 تلميذ فهذا يعني تواجد سبعة تلامذة للصف الواحد. فالمدرسة الابتدائية ذات الستة سنوات يمكن أن تكون صفا خاصا قوامه 42 تلميذا يمكن وضعهم في مجموعات متقاربة في السن ونقصد بالتقارب في السن حدود السنتين.

ومن الجدير ذكره أن نجاح هذا الأمر يتوقف على التجانس بين التلامذة، أما إذا كان الاختلاف كبيرا فيما بينهم فيصعب بالتالي إيجاد تلك الصفوف، كما لا نريد أن يفهم كلامنا بأن نضع في الصف الواحد لبطيئي التعلم مجموعات من أعمار مختلفة ولسنوات دراسية مختلفة أيضا. إن هذا الأمر غير مرغوب فيه إلا إذا اقتضت الضرورة القصوى ذلك.

هل تواجد المعلم المؤهل ضرورة لتعليم هذه الصفوف؟

إن الإجابة الفورية عن هذا السؤال هي بالإيجاب حتما. لأن تدريس التلامذة بطيئي التعلم أمر شاق لذلك يفترض في المعلم أن يكون راغبا ومقتنعا وقادرا على القيام بهذه المهمة دون أي إكراه.

هل تقبل الجهات المسؤولة والمجتمع بالصفوف الخاصة؟

إن استشارة الجهات المسؤولة عن التربية والتعليم أمر ضروري لتسهيل المهمة بحيث لا تتعارض مع الأهداف العامة للتربية والتعليم، وهذا أمر يمكن تحقيقه دون مشقة. أما إرضاء المجتمع فأمر أكثر صعوبة. فإن

تقبّل المجتمع للصفوف الخاصة ببطيئي التعلّم أمر ضروري لإنجاح العملية وتحقيق أهدافها[6].

ما مدى إيجاد صفوف خاصة لبطيئ التعلم تصبح فيما بعد أمراً مستديماً؟

تتوقف الإجابة عن هذا السؤال بمدى شعور التلامذة بطيئي التعلّم بضعف مقدرتهم عندما يوضعون في صفوف خاصة سيّما عندما تتوجه إليهم الأنظار ويدركون أن هذه الصفوف وجدت بسبب عدم قدرتهم على التماشي مع قدرات الآخرين، فقد ينظر التلامذة الموهوبون خصوصاً والعاديون عموماً إلى بطيئي التعلم وكأنهم في مرتبة أدنى مما يكون عندهم شعوراً بالاستخفاف. كما يلجأ المعلمون أحياناً إلى تهديد التلامذة العاديون بوضعهم في تلك المجموعات والصفوف الخاصة إذا لم يفعلوا كذا وكذا وذلك من أجل استثارتهم وحثهم على إعطاء المزيد.

فمن المستحسن في رأينا أن يحقق التلميذ بطيئ التعلم نجاحاً في مجموعته ليحس أنه حقق شيئاً مقبولاً وملموساً ومحترماً بين زملائه على أن يكون في ذيل القائمة في حال بقائه في الصف المختلط.

- نصائح واقتراحات

إن لجوء المدرسة ـ أية مدرسة ـ إلى تبني فكرة تقسيم الصفوف إلى عام وخاص، وبالتالي إلى اعتماد صفوف خاصة للتلامذة بطيئي التعلّم، أن تأخذ بعين الاعتبار ـ قبل أن تتبنى فكرة التقسيم ـ الاقتراحات والاعتبارات والأسئلة التالية:

1 ـ هل نستطيع خلق جو من التكيّف للتلامذة بطيئي التعلّم يمكن بواسطته تحقيق المطلوب عبر وضعهم في صفوف خاصة بهم؟

---

[6] راجع: B. Wood Worth. "Theory of Cognitive and Effective Development". 1989, Chapter five

2 ـ هل يُفترض بالمدرسة والمدرسين أن يأخذوا مبدأ الفروقات الفردية Individual Differences بعين الاعتبار كمرتكز للقدرة على المشاركة أم يُفترض أن يكون التلامذة في الصف متجانسين وضمن مستوى واحد من حيث القدرة على المشاركة؟

3 ـ هل بإمكان المعلم أن يلجأ إلى استخدام مستويات مختلفة للتحصيل في الصف الواحد بحيث يراعي عبرها مستوى بطيئي التعلم والعاديين منهم دون أن يترتب على هذا أي عائق للتدريس؟

4 ـ هل يمكن للمدرسة أن توفر ما يلزم من أجهزة ووسائل تعليمية سمعية وبصرية للتلامذة بطيئي التعلم بشكل دائم ومستمر؟

5 ـ كيف يمكن تنظيم عملية النشاط داخل المدرسة وخارجها بحيث يستفيد جميع التلامذة منها بطيئي التعلم وغيرهم؟

السنوات الدراسية وكيفية الانتقال من صف إلى آخر

ممّا لا شك فيه أن إقدام المدرسة على الأخذ بنظام التقسيم المذكور أعلاه أن تعتمد على نظام مدرسي معيّن لكل من التلامذة بطيئي التعلّم والعاديين جنباً إلى جنب، وعلى الرغم من صعوبة تحقيق هذا في الواقع، فإن على المدرسة أن تأخذ بعين الاعتبار في حال أخذها بهكذا تقسيم وتنظيم الأمور التالية[7].

1 ـ أن يكون هناك تجانساً مقبولاً يشمل عدداً معيناً من التلامذة الذين يجمعهم قاسماً مشتركاً من الألفة والتآلف.

2 ـ أن تعتمد المدرسة على آلية معينة لتنظيم الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى.

3 ـ أن يكون هناك حداً أقصى من العمر للتلامذة، ثلاثة عشرة سنة مثلاً، لإنهاء مرحلة التعليم الإبتدائي.

---

[7] و.ب. فيذرستون. مرجع سابق، ص ص 78 ـ 79.

فلو نظرنا في الأمر الأول لوجدنا أن تحقيق عملية التجانس في الصف ليس سهلاً لأنه كلما زاد الاختلاف بين مجموعة من التلامذة في السن والحجم، والنمو العام زاد الاختلاف في التحصيل المدرسي الفعلي، لذلك اقترح الأخصائيون تنظيم العملية الدراسية على أساس السن لا على أساس الصف الدراسي.

فإذا سلمنا بهكذا اقتراح ـ حسب الأخصائيين ـ فكيف يتم الانتقال من صف إلى آخر؟

إن الانتقال من صف إلى آخر بالمعنى الشائع للكلمة لن يؤخذ به في هكذا مجال بل سيُعتمد على إعادة تنظيم مجموعات التلامذة بين الحين والآخر. فقد يألف تلميذ ما جو مجموعة معينة عندما يكون في سن الثامنة لكنه يفقدها في سن العاشرة، فيكون حينئذٍ بحاجة إلى نقله لمجموعة أقل أو أكبر قليلاً من العمر، أو إلى مجموعة متماثلة ولكنها تختلف عن مجموعته في الميل والمزاج. ومن الجدير ذكره أن هذا الانتقال يجري كلما دعت الحاجة وعند الضرورة، بدون ضجة وذلك من أجل حصول التلميذ على أفضل وضع اجتماعي يتيح له التآلف والالفة والعمل مع الآخرين.

ومن الضرورة بمكان أن يسود الثبات والدوام حياة المجموعة بالنسبة لكل التلامذة، وخاصة بطيئي التعلم فتحتفظ هذه المجموعة بشخصيتها بدرجة معقولة خلال فترة المدرسة الابتدائية على أن تحتفظ بمعلمها لمدة عام على الأقل، لأن انتقال التلامذة من مدرسة إلى أخرى قد يعوق تقدمهم.

بقي أمران ضروريان يتعلقان بالتنظيم سواء كان التلامذة بطيئي التعلم في مجموعات مستقلة أم مختلطة:

ـ الأمر الأول وهو ضرورة أن تكون التنظيمات العامة داخل الصف من النوع المناسب لهم.

ـ الأمر الثاني وهو ضرورة تمكين التلامذة بطيئي التعلم من المشاركة في مختلف أنواع النشاطات التي يشترك فيها معظم التلامذة كونهم ينتمون جميعاً إلى مدرسة واحدة.

كما يتوجب علينا أن نأخذ موضوع غرف الصف بعين الاعتبار ونوليها الأهمية اللازمة لأنها المكان الذي يمضي فيه التلامذة معظم أوقاتهم فيفترض، بناء عليه، أن تتوافر في هذه الغرف الأمور التالية:

ـ النظافة، الإضاءة، الدفء، الترتيب، السعة، الأجهزة والوسائل، المكتبة، مكان لحفظ الأشياء، آلة لعرض الأفلام على شاشة مناسبة، مذياع، بيانو (إذا أمكن).

وبكلمة يُفترض أن تزوّد المدرسة غرفة الصف بأحسن وأفضل المعدات التي من شأن تواجدها أن تلعب دوراً مساعداً في إثارة الرغبة والاندفاع بحيث يقبل التلامذة عليها برغبة وشوق. ويجب أن لا يسهى عن بالنا ضرورة وجود معلم مسؤول طوال الوقت كي يشرف على الغرفة والتلامذة معاً وعليه أن يقوم بكل ما له علاقة بالتعليم والتوجيه والإرشاد إذْ أن الثبات والاستمرار في العلاقة بين المعلم والتلامذة أمر على درجةٍ كبيرة من الأهمية خاصة لبطيئي التعلّم.

نشاطات بطيئي التعلم:
أهدافها وأغراضها

إن لكل شيء في هذا الوجود هدف وغاية، فلا يمكن الوصول إلى النتائج المتوخاة دون توافر أهداف معلومة وواضحة. وفيما يختص بالأطفال بطيئي التعلم فإن الغاية من وجود الأهداف تكوين عادات ومهارات وأساليب خاصة من المعرفة على أن تتناسب مع العمرين العقلي والزمني للأطفال، ولنعط مثلاً على ذلك وهي القراءة. فمن المتعارف عليه أن عملية القراءة ضرورة لجميع الأطفال لذلك يمكننا القول بأن الطفل العادي في سن السادسة من العمر يمكنه أن يبدأ بالقراءة، لكن هذا ليس بالضرورة أن يجعلنا نتوقع ذلك لدى الأطفال بطيئي التعلم. وكذلك الأمر بالنسبة لمادة الحساب إذ لا يمكننا أن نتوقع من الأطفال العاديين أن يكونوا قادرين على إجراء العمليات الحسابية البسيطة التي تتضمن عمليتين أو أكثر في الصف الرابع الابتدائي، ولكن مثل هذه العمليات قد تكون ــ أو بالأحرى هي ــ صعبة بالنسبة لبطيئي التعلم.

فهل هذا يعني أنه يلزم علينا أن نقوم بصياغة أهداف خاصة محددة لبطيئي التعلُّم؟؟ نقول بأن التخطيط للتعليم على أساس أهداف مفصلة جداً يميل إلى تدعيم النظرية القائلة بأن التعليم يتعلق بنوعيات محددة، لذلك نتوقع أن تعطينا هذه التفاصيل في الأهداف نمطاً موحداً يؤثر في سلوك التلميذ وتصرفاته، وعادة ما لا نحصل على نتائج مرضية حتى للأطفال

الموهوبين، فكيف إذن يمكن تحقيقها لبطيئي التعلّم، من هنا يمكننا القول بأن التعليم الجيد مرتبط بالتخطيط الجيد وبإعادة التخطيط من أجل خلق أنماط من السلوك معينة. وإذا عرفنا بأن التعلم عبارة عن عملية تراكمية أكثر منها عملية تجميع لجزئيات مفصلة. لذلك يغدو بيت القصيد في التساؤل عن قدرة الأطفال على الاستفادة من الحقائق والمهارات في حل المشكلات ومواجهة المواقف الجديدة. لذلك لا بُد وأن تتوافر في الأهداف الخاصة الأمور التالية[1]:

ـ أن تكون مصاغة بشكل جيد.

ـ أن تكون واضحة لا لُبس فيها ولا غموض.

ـ أن تؤدي إلى إكساب التلميذ صفة أو صفات معينة تظهر في شكل اتجاهات.

ـ أن تكون وسيلة للإرشاد والتوجيه عبر معلمي تلاميذ بطيئي التعلم.

ولمّا كان المعلم هو همزة الوصل بين الهدف الموضوع وتحقيقه فإنه من المفيد أن نذكر بعض التفسيرات الخاصة بالأهداف التي قد يحتاج إليها ذلك المعلم. ولذلك يُفترض والحالة هذه أن نأخذ بعين الإعتبار مجموعة عوامل نظراً لأهميتها في هذا الخصوص وهي:

1 ـ العامل المهني Professional Factor

ليس مطلوباً من المدرسة الابتدائية أن تدرب تلامذتها تدريباً مهنياً ولكنها معنية بتنمية المهارات والخبرات والإتجاهات والعادات التي من شأنها أن تساعد في تنمية المهنة والعمل وما يمت إليهما بصلة من القدرة على التعامل مع الآخرين، والعمل معهم، والإحساس بالمسؤولية. وهنا يكمن دور

(1) R. Guilford. "Special Education Needs". London: Routledge and Kegan, 1976. Chapter Seven.

المعلم بالمساهمة في جعل التلميذ بطيء التعلم واقعياً قدر الإمكان عبر الأخذ بيده ومساعدته للوصول إلى أهداف مهنية يمكن تحقيقها. إذ أن السعي إلى تحقيق مهنة صعبة المنال كالطب أو الهندسة أو سواها قد تحرج التلميذ بطيء التعلم ــ على الرغم من أهميتها بالنسبة له ــ ولكن علينا نحن معشر المعلمين أن نجعل الطفل بطيء التعلم متفهماً بشكل أمين ودقيق وواقعية كي يعي قدرته وقدرة الآخرين فيقبل على المهنة التي تتناسب وقدراته العقلية والجسمية برغبة ورضى.

2 ــ العامل الصحي **Physical Health Factor**

إن الاهتمام بالموضوع الصحي أمر في غاية الأهمية، فاهتمام الوالدين بالظروف الصحية قد لا تكون كافية، لذلك تلعب المدرسة دوراً متمماً للبيت عبر الاهتمام بصحة التلامذة مباشرة عبر طبيب المدرسة أو عبر هيئات أخرى، بالإضافة إلى الاهتمام بالنشاطات التي تساهم في تنمية الجسم بشكل سليم خاصة لبطيئي التعلم، ويجب أن لا ننسى ما لسعي المدرسة في مجال تحسين عادات التلامذة الصحية من أثر في هذا الخصوص. لذلك إذا استطاعت المدرسة أن تهيئ للتلامذة إضاءة مناسبة وتهوية مستمرة، ودورات مياه نظيفة من شأنها أن تلعب دورها المكمل في هذا المجال خاصة إذا خرجت من نطاقها النظري وقفزت إلى مجالها العلمي.

وعلى الرغم مما للصحة الجسمية من أهمية في هذا السياق فإن الصحة العقلية لا تقل أهمية عن ذلك، فعلى المدرسة أن توليها ــ خاصة لبطيئي التعلم ــ ما يلزم من العناية الخاصة. وليس أهم للتلميذ بطيء التعلم من إعطائه الفرصة اللازمة للنجاح والمجال الكافي لإثبات الذات كي يحس بوجوده ويشعر بالانتماء والفخر وهذا بدوره يؤدي إلى تعزيز صحته العقلية.

3 ـ العامل الأسري Family Factor

لاشك أن للأسرة الدور الأكبر في تنمية عادات النظافة وحتى السلوك والشعور بالمسؤولية، والقدرة على التكيف، لذلك تعتبر تنمية هذه الأمور أمرا أساسيا بالنسبة لحاضر الأطفال ومستقبلهم. إن أول درس في الحب وأول درس في الكراهية يتعلمه الطفل من بيته وأسرته، فهذا الأساس الذي تضعه الأسرة تجعل عملية البناء الفوقي سهلة مما يساهم في النمو والنماء قدما نحو الأمام.

4 ـ العامل الشخصي Personal Factor

إن تنمية الشخصية من الأمور الأساسية في حياة الأشخاص لأنها تساهم في عملية التوازن والتكيف والنضج. وهناك عوامل عديدة تؤثر سلبا وإيجابا في الشخصية وهي:

- المستوى الاقتصادي للأسرة.
- تمضية وقت الفراغ.
- المطالعة.
- الزيارات والرحلات.
- خلق الجو المناسب.
- تنمية القدرة على العمل اليدوي.
- الشعور بالانتماء والولاء.
- تذوق الفنون الجميلة.
- اكتساب المهارات.

لذلك نفترض أن تلعب الأسرة والمدرسة دورين متكاملين معا من أجل تحقيق هذا النمو في الشخصية كي تساهم في توازنها ورونقها، وانفتاحها، وتفتحتها.

5 ـ الملاءمة الاجتماعية Social Capability

إن معيار الملاءمة الاجتماعية ضروري للتلامذة كي يتعرفوا من خلاله وبواسطته على المشاكل الاقتصادية والاجتماعية لأنها مفتاح الدخول إلى المجتمع. لذلك نفترض بأن معرفة الطفل بطيء التعلّم بطبيعة العلاقات الاجتماعية والاقتصادية يساعده على معرفتها والتفاعل والتأقلم معها. فمثلاً ضرورة التعرّف على الحقوق والواجبات فيعرف ما له وما عليه حتى يتمكن من التكيُّف مع الأنظمة المعمول بها من قبل الدولة والمجتمع، ومن هذه الأمور الواجب فهمها طبيعة العمليات المالية الأساسية البسيطة، بالإضافة إلى النظام والقانون. ومثل هذه المعرفة لا يمكن أن تأخذ مكانها إلاّ عن طريق الممارسة المستمرة خلال السنوات المدرسية.

ومن الجدير ذكره أن الطفل بطيء التعلم سريع التأثر بالشعارات والدعايات وقد يدفع ثمناً باهظاً، نتيجة لذلك يلزم تزويده بالوسائل الدفاعية اللازمة ضد الدعاية لحمايته من سوء فهم الكلمات والعبارات والمفاهيم ويتم ذلك عبر إعطائه نماذج منها موضحين عبر تحليلها إلى مكامن الخطأ والضعف، إذ أن الاستفادة الحقيقية لا تتم عبر درس حالات عامة فقط. وفي هذا الصدد لا بُد لنا من أن نسعى إلى تنمية مهارة القدرة على القراءة إلى الحد الذي يتمكن بواسطته الطفل بطيء التعلم من قراءة وفهم الصحف والمجلات والكتب البسيطة والمألوفة، كذلك السعي إلى تنمية القدرة على الكتابة ليتمكن من كتابة بعض الرسائل أو التقارير المألوفة، بالإضافة إلى القدرة على القيام بالعمليات الحسابية البسيطة التي تتطلبها الحياة اليومية.

منهاج النشاط Curriculum's Activity

يُفترض فينا أن نهيئ للتلميذ بطيء التعلم منهاجاً خاصاً به على أن نجري مقارنة مع منهاج التلامذة العاديين من أجل التعرّف على أوجه الشبه والتباين فيما بينها.

ولا بد لهذا المنهاج أن يكون متميزاً بالنشاط والحيوية وأن يكون في نفس الوقت منهاجاً هادفاً يسعى إلى إشباع ميول وحاجات ورغبات وخبرات التلامذة على أن تكون الأخيرة فيها ـ الخبرات ـ ذات امتداد بالخبرات الماضية، وإلاّ فلن يتمكن التلميذ بطيء التعلّم من الاستجابة والتواصل. ولا بُد من التذكير بأن التلميذ بطيء التعلم يتعلم ويستوعب بقدر أفضل وأحسن إذا كان هناك تشابهاً بين ما يفعله في المدرسة وبين ما يفعله الآخرون خارج المدرسة، من هنا ضرورة وجود علاقة وثيقة بين ما يجري ضمن المدرسة والحياة خارجها.

وتطبيقاً لما ورد فإن أفضل نشاط يقوم به التلميذ المذكور هو ذلك النشاط الذي يجري في بيئة طبيعية حيث يتمكن التلميذ فيه من التعبير عن ميله الحقيقي لأشخاص حقيقيين في بيئة مألوفة، كالقيام بزيارات ورحلات لمصنع ما بحيث تحقق هذه الزيارة هدفها العلمي ليتمكن التلميذ بواسطتها من اكتساب الخبرة بشكلها الواقعي الحقيقي عوضاً عن قراءتها ودراستها في عالم الكتب والصور والخيال. وفي هذا الخصوص نكرر مرة أخرى أن تكون الأهداف[2]:

ـ واضحة كل الوضوح لا لبس فيها ولا غموض
ـ الخاصة بالنشاطات واقعية وملموسة.
ـ متحمورة حول أمور حقيقية حسيّة لا مجردة.

نماذج وأمثلة نشاطية

فيما يلي مجموعة من النماذج والأمثلة النشاطية التي يتمكن التلميذ بطيء التعلم بواسطتها من فهم واستيعاب الأمور بشكل عملي وواقعي.

نموذج رقم (1) : زيارة عيادة الطبيب

قبل الزيارة يقوم المعلم بطرح أسئلة ذات علاقة ما بموضوع الزيارة منها:

---

[2] و.ب. فيذرستون، مرجع سابق، ص 142.

ــ لماذا يضطر الناس إلى زيارة الطبيب؟

ــ كيف يحافظ الناس على صحتهم؟

ــ كيف يحافظ الناس على صحة أسنانهم؟

وهنا لا بُد للمعلم أن يكون قد عرض بعض الأفكار عن كيفية عـلاج الناس لدى الأطباء، وحول الصحة العامة، والعيادات، والأمـراض وغيرهـا ذات العلاقة بالموضوع.

نموذج رقم (2) زيارة محل تجاري

وهذا يعني زيارة محل تجاري ما في الحي أو المدينة وتشـمل هـذه الزيارة التعرُّف على ما يحتويه المحل من أشياء، ومعرفة كيفية شـحن هـذه البضاعة، وعمل البائع، وكيفية تخزين وحفظ البضاعـة، والتعـرُّف علـى الفواتير وغيرها.

كما يُفترض أن نلجأ إلى مقارنة هذا المحـل بسـواه مـن المحـال المشابهة له وزيارتها والتعرّف إلى أوجه الشبه والاختلاف فيما بينـها. كمـا يمكن للمعلم أن يعمل نموذجاً لمحل تجاري داخـل الصـف ـ إذا أمكـن ـ حيث يمكن أن يلعب الأطفال أدواراً مختلفة حـول عمليـات الإدارة والبيـع والشراء وسواها.

نموذج رقم (3) زيارة مزرعة

ويفترض في هذا النموذج زيارة مزرعة ما للتعـرّف علـى الحيـاة اليومية فيها، وما تنتجه هذه المزرعة من الحليب ومشتقاته، كذلـك التعـرّف على حيوانات المزرعة والفرق بين الحياة في المزارع وبين حيـاة المدينـة، بالإضافة إلى أنواع الزراعة وعمليات الإنتاج الزراعي.

ولا ننسى التعرّف على عملية نمو النباتات ومـا يزرعـه الفـلاح، وكيفية الحصول على سلالات حيوانية أفضل.

نموذج رقم (4) زيارة مكتب البريد والهاتف

ويتم عبر هذه الزيارة التعرف على عملية توزيع البريد وطريقة العمل فيه، ومن ثم التعرف أكثر على كيفية التوزيع عبر دراسة خريطة المدينة والحي والشارع وعبر وسائل مختلفة إمّا بالسير على الأقدام أو على دراجة أو بالسيارة. ويمكن التعرّف على كيفية وصول الرسائل من خارج الوطن وداخله عبر السفن والطائرات والقطارات وغيرها.

ولا بأس هنا أن نوضح للأطفال بأن إلصاق الطابع البريدي على ظروف الرسالة أمر ضروري كي تصل إلى صاحبها وكذلك ضرورة وجود عنوان عليها لكل من المُرسِل والمُرسَل له.

نموذج رقم (5) زيارة مخفر الشرطة

إن زيارة مخفر الشرطة أمر هام أيضاً كي يتعرف الطفل على عمل رجال الشرطة ودورهم في المحافظة على الأمن وكذلك الاهتمام بالسير وإشاراته والقوانين المرتبطة به. ولماذا يخالف السائق وكيف تتم عملية المخالفة ومن ثمّ كيفية دفع المخالفة في المراكز المختصة. كما يمكن للمدرسة أن تدعو رجال الشرطة ليزوروا المدرسة كما يمكن للمدرسة أن تكلّف بعض التلامذة بتنظيم عملية المرور داخل المدرسة عبر عمل طرق متقاطعة، وضع إشارات للمرور مصنوعة من الورق المقوّى.

نموذج رقم (6) زيارة مصنع محلّي

لا شك أن التعرّف على الصناعة أمر هام بالنسبة للأطفال خاصة إذا كانت محليّة ومألوفة. فالتعرّف على موقع المصنع، وماذا يصنع، مراحل العمل فيه، والأدوات المصنوعة، وإنتاجها، وشحنها وبيعها، وحفظها في مستودعات، وكتابة الفواتير، وعدد ساعات العمل للعمال، والخدمات والتأمينات التي يقدمها رب العمل لهم، مع التركيز على أهمية الصناعة

المنتجة بالنسبة للوطن وللغير. ويجب أن لا ننسى أهمية التعرّف على عملية التوزيع والتسويق والإعلان والإدارة وسواها.

نموذج رقم (7) مناقشة وحوار حول الانتخابات

هذا أمر مهم لجميع الأطفال كيف يتعرفوا على كيفية إجراء الانتخابات، وأهمية إجرائها، ومن يحق له الإدلاء وتحديد يوم الانتخاب، والمشرفون عليه، ثم عملية فرز الأصوات وإعلان النتائج: الفائزون والخاسرون.

نموذج رقم (8) مناقشة وحوار حول البيئة

ولنأخذ المياه على سبيل المثال. فنتعرّف على أهميتها في حياة الفرد والمجتمع. كما ندرس مصدرها (أمطار وثلوج) ودورها في نمو المزروعات وتفجّر الينابيع الصالحة لمياه الشرب، وكيف يتم توزيعها. ثم دراسة زيادة المياه وما تؤديه إلى تشكيل الفيضانات، أو نقص المياه وعلاقة ذلك بكيفية مواجهته عبر تخزينها في خزانات وحفر آبار وإقامة سدود. كذلك تصنيع المياه وتقنيتها، بالإضافة إلى إيجاد المجاري لتصريف المياه، ومنع التلوّث، وأهمية المياه للزراعة والري.

نموذج رقم (9) مناقشة وحوار حول الحيوانات الأليفة

وفيها يتم التعرّف على أنواع الحيوانات الأليفة التي تعيش في البيئة، نوعها (ماعز، غنم، بقر، حصان، حمار، دجاج ... الخ) وأهميتها (لحمها، لبنها، جلدها، وسيلة للتنقل والعمل)، ثم المقارنة فيما بينها، وضرورة زيارة بعض المزارع لرؤيتها بأم العين والتعرّف إلى كيفية نموها (الطعام، الشراب... الخ). والعمل على حفظها ومراقبتها ووضعها في زرائب خاصة بها ومنعها من التعدي على البيئة.

ومن الجدير ذكره أنه بالرغم من تعدد هذه النشاطات وتنوعها فلا بُد وأن نراعي مجموعة من الأمور الهامة وهي:

1 ـ ضرورة مشاركة كل التلامذة أو معظمهم في النشاطات المذكورة بحيث تكون خبراتهم مباشرة. أي الاعتماد على الملاحظة مباشرة.

2 ـ تأمين الأفلام والصور والرحلات اللازمة التي تدعم هذه النشاطات وترسخها في العقل والقلب.

3 ـ أهمية الاحتكاك المباشر مع الأشخاص ذوي العلاقة، ويتم ذلك عبر رؤيتهم والتحدث إليهم والاستماع إلى ما يريدون شرحه لمزيد من المعرفة والفهم.

4 ـ الاشتراك في النشاطات المحلية ضمن البيئة التي يعيشون فيها من اجل اكتساب الخبرات والمهارات الضرورية لمواجهة الحياة والتكيّف معها.

ونحن نتوج عملنا بشكل إيجابي وعملي نتقدم بعرض موضوع رئيسي لوحدة أو وحدات توضح الطرق والوسائل التي تجعل خبرات التلامذة أكثر تماسكاً ووضوحاً.

الموضوع الدراسي : المحافظة

الوحدة: مجلس المحافظة، الذين يعملون فيه، وماهية وظائفهم.

البداية: إن زيارة مجلس المحافظة وبعض الإدارات الرئيسية يمكن أن تكون مدخلاً للإعداد لهذا الموضوع.وهنا يقتضي التركيز على الخدمات التي يقدمها مجلس المحافظة مثل قسم الشرطة، وقسم الحريق، قسم الصحة... الخ.

أسئلة هامة: يمكن تحضير مجموعة من الأسئلة يُستفاد بواسطتها من تنظيم نشاط التلامذة:

ـ لماذا يعتبر قسم الصحة والشرطة والحريق ضرورياً وما هي الخدمات التي يؤديها كل منها؟

ـ ما هي فرص العمل المتاحة في هذه الأقسام ومن يحق له العمل فيها؟

ـ ما الذي يمكن عمله لتحسين ظروف العيش في المحافظة؟

النشاط المقترح

ـ زيارة مجلس المحافظة وبعض الأقسام الإدارية فيه

- زيارة قسم الحريق.
- زيارة قسم الصحة.
- زيارة قسم الشرطة.

ـ تقسيم الصف إلى فئات بحيث تقوم كل فئة بزيارة قسم معين من هذه الأقسام المذكورة.

ـ جمع كتب وأقلام وسواها مما يساهم في جمع معلومات إضافية حول الأقسام المذكورة.

ـ عمل خرائط تُظهر هذه الخدمات، والمباني العامة ...

ـ مناقشة وكتابة تقارير حول ما شوهد في هذه الزيارات.

ـ عمل مشروع معين ذي علاقة بإحدى هذه الأقسام للتأكيد على فهم الموضوع واستيعابه.

ـ محاولة تشكيل مجلس محافظة داخل الصف على غرار مجلس المحافظة في المدينة.

ـ تنظيم جمعية من الأهالي للتعاون على نظافة البيئة والمدينة ولمساعدة الشركة في منع الحرائق وأعمال التخريب.

ـ دعوة المسؤولين عن أقسام الصحة والحريق والشرطة إلى زيارة المدرسة للسماع إليهم والتعاون معهم.

إن ما قمنا به في الصفحات السابقة من أمثلة ونماذج متعددة من أجل الطفل بطيء التعلم يفترض أن لا يغيب عن بالنا نحن معشر المربين بأن التلامذة بطيئي التعلم يتعلمون بنفس الطريقة التي يتعلم بها التلامذة الآخرون (النابهون والعاديون)، ولكن هناك بعض الأمور والنواحي يفترض أن تراعى عند تعليم الأطفال بطيئي التعلم وهي:

أ ـ يجب أن تتناسب الأهداف مع الواقع كما يفترض أن نشبع حاجات التلامذة وتتفق مع إمكانيات الأفراد العاديين في الظروف العادية.

ب ـ يجب أن تؤخذ البيئة التي يعيش فيها التلميذ بعين الاعتبار بحيث تكون ملموسة ومعتمدة على الخبرة المباشرة والمشاهدة.

جـ ـ يجب أن تكون النشاطات على أنواعها بسيطة وواضحة في غرضها، كما يجب أن تستخدم الوسائل السمعية والبصرية وسواها لمساعدة الطفل بطيء التعلم خاصة عند التطبيقات العملية.

د ـ يجب الاعتماد على التكرار والممارسة في تعلم المهارات والعادات المختلفة كي ترسخ في الذهن.

هـ ـ يفترض أن تكون عملية التقويم قائمة ومستمرة كلما دعت الحاجة وعند الضرورة بالنسبة للطفل بطيء التعلم.

تعليم القراءة لبطيء التعلّم

لا شك أن مادة القراءة من الأمور الأساسية والضرورية إلى كل تلميذ كي يتمكن من التحدث والكتابة بلغته الأم بطلاقة ووضوح. لذلك تقتضي الضرورة أن يتعلم جميع الأطفال: الموهوبون، والعاديون، وبطيئو التعلم مهارة القراءة لأن من شأن إهمال هذا إضعاف لوسيلة الإتصال وهذا بدوره يؤدي إلى بطء في التعلّم. تُعد عملية تعليم الأطفال بطيئي التعلّم من أكثر مشكلات المنهاج تعقيداً، ولعل السبب أو الأسباب في هذه الصعوبة تكمن في وجود البعض الذي يعتقد بأن بطيء التعلم يمكنه أن يقرأ مثل الطفل العادي إذا بذل جهداً كبيراً، أو إذا لجأ المعلم إلى الطريقة المناسبة لتعليمه. ولكن هذا البعض يخطئ إذ يظن بأن رفع مستوى التلامذة بطيئي التعلم في القراءة إلى درجة أفضل فإن هذا لا يعني رفع مستوى كل تلميذ إلى المستوى المطلوب، إذ أننا نركز اهتمامنا على القراءة للدرجة التي نهمل فيها النواحي الأخرى التي لا تقل أهمية عنها. إلاّ أن المشكلة الكبيرة التي تواجه المعلم في تعليم القراءة للطفل بطيء التعلم تكمن في عدم القدرة على الربط الوظيفي بين مادة القراءة وسائر المواد الأخرى لأن من شأن هذا الربط أن يتيح للتلميذ فرصة مناسبة لنمو مهاراته وأساليبه التي تتناسب مع إمكانياته الحقيقية.

ومن الجدير ذكره بأن المشكلة هي ذاتها التي تواجه المعلم في تعليم القراءة للتلامذة الموهوبين والعاديين ولكنها على درجة أصعب بالنسبة لبطيئي التعلّم. وعلينا أن نشدد هنا على أمر في غاية الأهمية وهو بأن

الأطفال بطيئي التعلّم يتعلمون بنفس الطريقة التي يتعلم فيها الأطفال الآخرون، ولا توجد بالتالي طريقة خاصة لتعليم القراءة لهم دون سواهم. لكن علينا ونحن نعلّم القراءة لبطيئي التعلم أن نأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية، فقد تنجح طريقة معينة مع تلامذة معينين وتفشل أخرى. من هنا ضرورة تنظيم عملية تعليم القراءة وتنظيمها، إذ أن الطرق العشوائية تؤدي إلى سوء الفهم وضعف النتائج.

أولا ــ مرحلة الاستعداد لتعلّم مبادئ القراءة

إتفقت الآراء قديماً على أن الطفل متى أنهى السنة الخامسة وبدأ في السادسة أصبح قادراً على التعلّم وصار كفوًا للانتساب إلى إحدى المدارس الابتدائية ليكون أحد التلامذة في الصف الأول فيها حيث يبتدئ بتعلم المواد الدراسية الأولى أي القراءة والكتابة والحساب. والقراءة هي المادة التي يخصص لها أكثر الحصص في الصفين الأول والثاني.

تبدأ السنة الدراسية والمعلم كله أمل أن يصل بطلابه إلى القدرة على القراءة معتمداً على خبرته وقدرته المهنية ومستعيناً بكتاب وحيد مقرر ليعلم المبتدئين القراءة. وقد تنقضي السنة الدراسية الأولى وتتبعها الثانية وبعض الأطفال أو أكثرهم لا يستطيع أن يقرأ جيداً أو يحب القراءة ويرغب فيها، والسبب في ذلك أن هؤلاء الأطفال أو أكثرهم بدأوا بتعلم القراءة وهم غير مستعدين لها. فما هو الاستعداد للقراءة؟ لقد عرّف كثير من الذين اشتغلوا بعملية القراءة وقاموا بتدريسها بقولهم: "إنّ الاستعداد لتعلّم مبادئ القراءة يتوافر في الطفل المتعلم حينما يستطيع هذا الطفل أن يفهم ما ترمز إليه صورة من الصور ويحسن التعبير عن مفهوم هذه الصورة، وينقل أفكاره إلى غيره بسهولة".

وقد دلت الدراسات على أن الاستعداد للقراءة أنواع أربعة وهي كما يلي[1]:

---

[1] توما الخوري. "الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها".

1 ـ الاستعداد الجسمي:

أ ـ أن يكون بحالة صحية جيدة: إن البيت هو المسؤول الأول عن صحة الطفل، فيجب الاهتمام بصحته لأن القراءة تحتاج إلى قسوة حركية منسجمة ومنظمة. وأكثر عضو يحتاج إلى القوة هو العين لأهمية الوظيفة التي تؤديها في القراءة. ويستطيع المعلم أن يزود الطفل بزاد حسن من هذه القوة الحركية وذلك حينما يهيء للطفل الفرص للعب المنظم المفيد، وكثير من أنواع اللعب والأعمال التي تعنى بها مدارس الحضانة تفيد لهذا الغوض ومنها:

ـ اللعب بالمكعبات، الرسم بالاصبع، قص الصور، تقليد بعض الصور باستعمال الكاربون، اللعب بالمعجون البلاستيكي.

ب ـ أن يكون الطفل سليم حاسة البصر: قبل البدء بتعلم القراءة يجب أن يكون الطفل صحيح النظر، قادراً على توجيه وتركيز نظره جيداً حتى يستطيع أن يرى ما يقع تحت بصره واضحاً كاملاً، كما أنه يجب أن يكون قادراً على التمييز بين أجزاء صغيرة مرتبة كالتفريق مثلاً بين الحرفين المتشابهين (ل، لا) أو بين كلمتين متقاربتين في الشكل مثل (قاعدة، فائدة).

حـ ـ أن يكون سليم حاسة السمع: إذا كان الطفل غير قادر على تمييز الأصوات برموزها المكتوبة أصبح عاجزاً عن ربط هذه الأصوات برموزها المكتوبة. فالطفل لا يستطيع أن يفرّق بأذنه بين أصوات الكلمات (نار، نور، نير) ولا يستطيع أن يفرّق بالقراءة بين أصوات الكلمات نفسها.

د ـ أن يكون صحيح جهاز التكلم: لا يخفى ما للقراءة وتعلمها من علاقة وثيقة بالنطق الصحيح، والقدرة على إخراج الحروف من مخارجها الأصلية والكلام بوضوح.

2 ـ الاستعداد العاطفي

تختلف الحالة العاطفية عند الأطفال باختلاف بيوتهم التي فتحوا أعينهم على النور فيها، فمنهم من تمتع بطفولة سعيدة، ومنهم من نشأ في بيت جاهل غمر الطفل بصحبة غير متزنة، فواجب المعلم أن يتعرف على حالاتهم العاطفية ويسعى بما أوتي من قدرة، وعلم، وخبرة أن يأخذ بيد الأطفال المضطربي العاطفة حتى يصبحوا قادرين على الانسجام مع جو غرفة المدرسة مستعدين لتعلّم القراءة.

3 ـ الاستعداد التربوي

قبل البدء بتعلم مبادئ القراءة يجب أن يكون:

ـ للطفل خبرة أولية كافية.
ـ عدد المفردات التي يعرفها الطفل كافية للبدء بتعلم القراءة.
ـ قدرة الطفل على اللفظ الصحيح والكلام الواضح.
ـ تعود الطفل على الانتباه المركز قبل البدء بتعلم القراءة.
ـ قدرة الطفل على اتباع الإرشادات.
ـ القدرة على استعمال الأدوات.
ـ الطفل راغباً في القراءة ويحبها قبل أن يبدأ بتعلمها.

4 ـ الاستعداد العقلي

قبل أن يبدأ الطفل بتعلم القراءة يجب أن يكون قد بلغ درجة من النضج العقلي تؤهله لتعلم القراءة وهذا يتم عبر امتحان خاص مُعد لهذا الخصوص، لذلك اهتم المربون اهتماماً كبيراً بالاستعداد للتعلم وعملوا على إيجاد الطرق والمقاييس لامتحانه وقياسه فاعتمدوا على مقاييس الذكاء المعروفة، ولعل مقياس كيتس للاستعداد وللقراءة Gates Reading Readiness Tests خير دليل على ذلك ويتألف هذا المقياس من خمسة اختبارات هي:

أ ـــ **اختبار الاسترشاد بالصورة Picture Direction** وفيه يطلب إلى الطفل أن يشير إلى صورة من الصور التي أمامه بعد سماع إرشادات المعلم كان يقول له مثلاً: ضع خطاً أو علامة تحت صورة البيت من بين الصور التي أمامك. ويقيس هذا الاختبار أنواعاً مختلفة من القدرات[2]:

ــ قدرة الطفل على الإصغاء للإرشادات.

ــ قدرة الطفل على فهم ما ترمز إليه صورة من الصور.

ــ قدرة الطفل على فهم الإرشادات وتنفيذ ما يُطلب إليه عمله.

ب ــ **اختبار المطابقة بين الكلمات Word Matching Test** وفيه يُطلب إلى الطفل إيجاد الكلمات التي تكتب بشكل واحد، ثم يطلب منه أن يضع خطاً تحت الكلمتين المتفقتين بالشكل.

ومن الأمور التي يقيسها هذا الاختبار:

ــ قدرة الطفل على إدراك ورؤية أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات.

ــ مقدار الفة الطفل للكلمات المكتوبة.

جـ ــ **اختبار المطابقة بين الكلمات بواسطة البطاقات Word-Card Matching Test** وفيه يطلب إلى الطفل أن يفتش بين أربع كلمات مكتوبة على قطعة من الورق المقوّى السميك يحملها المعلم بيده. ومن جملة ما يقيس هذا الاختبار:

ــ قدرة الطفل على تمييز أشكال الكلمات.

ــ قدرة الطفل على الانتباه والعمل حسب خطة معينة.

ــ قدرة الطفل على رؤية التشابه بين الكلمات التي يراها على اللوح أو في مكان آخر، وبين الكلمات نفسها التي يراها في كتاب القراءة.

---

[2] المرجع السابق، ص 196.

د ـ اختبار الوزن **Rhyming Test** ويتألف هذا الاختبار من أربع عشرة سلسلة من الصور. في كل سلسلة أربع صور يُطلب إلى الطفل أن يضع علامة تحت الصورة التي لإسمها وزن في الأذن يشبه وزن كلمة معينة يلفظها المعلم. مثال ذلك أن يأخذ المعلم سلسلة من السلاسل ولتكن صورها كما يلي: صورة شجرة ـ صورة كلب ـ صورة دار ـ صورة كتاب. ويضعها أمام الطفل ويسأله أن يضع علامة تحت الصورة التي اسمها يشبه في السمع كلمة (نار). هذا الاختبار يقيس قدرة الطفل على:

ـ التمييز بين أصوات الكلمات.

ـ معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين أوزان هذه الكلمات في السمع.

هـ ـ الاختبار الخامس وفيه يطلب إلى الطفل أن يذكر الأحرف التي يعرفها من أحرف الأبجدية، ويعد من الرقم (1) حتى الرقم (9). هذا الاختبار يقيس قدرة الطفل على معرفة بعض الحروف والأعداد ويدل على مدى ألفة الطفل للكتابة.

إن مقياس كيتس Gates بكامله يقيس استعداد الطفل للبدء بتعلم القراءة.

يكفي أن نلاحظ أن القياس لا يكفي لتقدير ما إذا كان الطفل مستعداً للقراءة أو غير مستعد إلاّ إذا أجبنا عن سؤالين مهمين هما:

ـ مستعد ليقرأ ماذا؟

ـ مستعد ليقرأ كيف؟

فتتعين المادة التي نريد أن نقرر استعداد الطفل لقراءتها والطريقة التي نريد أن نقرر استعداد الطفل للسير عليها شرط أساسي بدونه لا يكون لقياس الاستعداد معنى أو قيمة. ذلك أن كون الطفل غير مستعد ليتعلم مادة

قرائية معينة بطريقة في التدريس معينة لا يدل على نفس الدرجة من عـــدم الاستعداد بالنسبة لمادة أخرى وطريقة أخرى.

وحتى نزيد الأمر إيضاحاً نقول: إفرض أن معلماً يـــرى أن يعلـم المبتدئين من تلامذته الكلمات (أسود، فقير، قطار) مستخدماً في ذلك طريقة: أنظر وقل، بحيث يعرفهم بكل كلمة وفي نفس الدرس يحللها إلى حرفها.

وافرض أن معلماً آخر يريد أن يبدأ بتعليم تلامذته أنفسهم العبارات: (سامي يلعب، سامر يلعب، سامي يلعب مع سامر، سامر يلعب مع ســـامي) مستخدماً في ذلك طريقة الجملة ثم يحلل الجمل إلى كلماتها ويكتفـــي بـــهذا القدر مؤقتاً.

ألا ترى أن القدر اللازم من الاستعداد مع هؤلاء التلامذة يختلف في كل من المنهجين المصطنعين؟ ألا ترى (مثلاً) أن المنـــهج الأول يقتضـــي إدراك الجزئيات ثم الكل في حين يقتضي المنهج الثـــاني إدراك الكــل ثـم الجزئيات؟

لذلك وبناء عليه علينا أن نحدد المنهاج المراد أخذ الطفل بـــه عنـد بدء تعلمه للقراءة من حيث المادة والطريقة معاً، قبل أن نحاول قياس مـــدى استعداده للتعلم طبقاً لهذا المنهاج.

استعداد بطيء التعلم للقراءة

يمكننا ان نتوقع من معظم تلامذة بطيئي التعلم الذين أمضوا سنة في رياض الأطفال أن يكونوا قد تعلموا بعضاً من الكلمات المألوفة والمتداولـــة، كما أنهم اكتسبوا بعض الخبرات التي من شأنها أن تســاعدهم فـــي عمليـــة القراءة. وهكذا تعتبر السنة الأولى سنة خبرة مباشرة تجعل مـــن المفـــاهيم اللفظية معنى في أذهان التلامذة، لذلك فمن الأفضل ــ والحالة هـــذه ــ أن يؤجل تعليم القراءة المنظّم سنة أخرى.

قال أحد خبراء تعليم القراءة للأطفال: "إن الإنسان يقـــرأ بـــالخبرة أكثر ممّا يقرأ بعينيه". فقد يحتاج الكثير من بطيئي التعلم ــ خاصـــة الذيـــن جاؤوا من بيئة فقيرة أو الذين لم يلتحقوا برياض الأطفال ــ إلى عام اضافي بمضمونه في الاستعداد للقراءة[3].

لذلك يُفترض أن تكون المحادثة خير طريقة لتعليم القراءة للتلامـــذة بطيئي التعلّم. وبالإضافة إلى ذلك يُفترض أن يكون منـــهاج القـــراءة غنيـــاً بالخبرات المختلفة التي تساعد بطيئي التعلم في توسيع مداركهم. فـــإذا مـــا زدنا على هذه الخبرات المنهجية خبرات موجـــودة فـــي البيئـــة كالعنايـــة بالحيوانات الأليفة، والاشتراك في التمثيليات، وصيانة الحديقة وسواها، فـــإن آفاق الخبرات القرائية لهؤلاء التلامذة ستزداد، عندها يتمكن الأطفـــال مـــن تسمية الأشياء المألوفة بكلمات بما يقابلها من صـــور وألـــوان. مـــن هنـــا ضرورة تزويد هؤلاء التلامذة بخبرات عملية تحمل في حناياهـــا ارتباطـــاً واضحاً مع طبيعة النشاط المزمع مزاولته، عند ذلك تصبح البيئـــة غنيـــة مليئة بكل ما يدفع هذا التلميذ إلى الإقبال عليها برغبة وشوق.

ثانياً ــ التعرّف على الكلمات في النصوص القرائية

إن الحصيلة اللغوية للأطفال تتكون عبر الحوار الشفوي والخـــبرات والنشاطات اليومية وهي أفضل طريقة لتكوين الخزّان اللغوي. وهنا نـــرى أن بطيء التعلم، شأنه في ذلك شأن الطفل العادي، بحاجـــة إلـــى اســـتعمال الكلمة عدة مرات في نص مألوف. وهذا لا يعني التكرار المُمل الذي يخلـــق في نفوس التلامذة السأم والضجر، لذلك يُفترض في المعلم أن لا يتدخل فـــي التعبير الطبيعي للتلامذة ــ في أثناء حديثهم عن رحلة أو نزهة أو تسوُّق ــ إلاّ عند الضرورة وكلما دعت الحاجة.

لذلك على المعلم أن يتأكد من قدرة التلامذة على اســـتعمال كلمـــات شائعة جرى تداولها عندما تظهر هذه الكلمات على اللوح أو فـــي كتـــاب أو

[3] مرجع سابق، ص 197.

على لوحة الإعلانات. ويفترض أن تتم عملية التعليم هذه بطريقة تدريجية حتى يتمكن بطيء التعلم من استيعاب الكلمة أو الكلمات التي يتعلمها، على أن يقوم المعلم بتدريب التلامذة على اكتساب أفضل الطرق في التعرُّف على الكلمات وعلى حركات العين وانتقالها من سطر إلى آخر. وحتى يشعر بطيء التعلُّم بأنه قد أنجز شيئاً يدخل السرور إلى قلبه فلا بُد من اختيار نص سهل فيه كلمات مألوفة. ومن الجدير بالذكر أن السرعة أمر غير مرغوب فيه في حالة كهذه.

وقبل الانتقال إلى مرحلة النطق يُفترض في المعلم أن يتأكد من اتساع الحصيلة اللغوية المرئية لبطيئي التعلّم إذ أن استخدام النطق لاحق لهذه الحصيلة لا سابق لها، أما الرموز فيجب عرض واحد منها فقط في كل مرة.

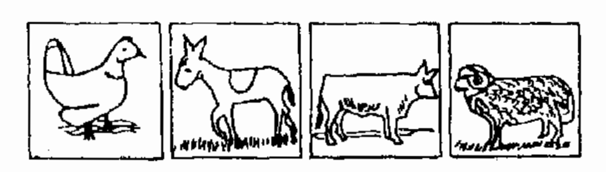
أما كيفية القراءة فيفضل أن تكون جهرية في معظم الوقت خاصة خلال السنوات الأربع الأولى كونها ذات مردود كبير إذا ما قورنت بطريقة القراءة الصامتة، إذ من شأنها أن تدعم عملية القراءة فضلاً عن كونها تعطي المعلم فرصة يستطيع من خلالها التأكد من مدى التقدم الذي أحرزه التلامذة وعلى ما اكتسبوه من عادات جيدة في نطق الكلام.

أما إذا شعر المعلم أن تلميذاً معيناً يرغب في المزيد من القراءة خارج كتابه المقرر، عليه أن يتأكد من هذه الرغبة أولاً ثم يسعى إلى تزويده بكتب سهلة كي تشبع ميله لأنها ــ أي الكتب ــ إذا لم تكن سهلة تؤدي إلى الإحباط.

ومن الجدير ذكره ضرورة تنوع المادة القرائية عبر سنين الدراسة شريطة أن تكون هادفة وذات مغزى. وهنا نلفت الانتباه إلى نقطة هامة في هذا الخصوص، وهي أن التلامذة بطيئي التعلم عادة ما يلفت انتباههم كتب المغامرات، والميكانيكا، والرحلات لأنها تجلب السرور والارتياح، ولكن هذا لا يعني أن بطيء التعلم سيألف عالم الكتب بسرعة.

وإليكم نماذج لبعض أنواع الاختبارات المعدة للاستعداد للقراءة:

أ ــ التعرُّف على الكلمات عن طريق صورها وذلك بأن يعرض على الطفل صف يشتمل على أربع صور ويطلب إليه المختبِر أن يضع علامة تحت صورة معينة كصورة (البقرة):



وهناك عشرة صفوف من هذا النوع.

ب ــ إدراك الكلمات عن طريق القياس، وذلك أن تذكر للطفل كلمة وقرينتها ثم تذكر له كلمة جديدة ويطلب إليه أن يدرك قرينتها قياساً على الكلمتين فمثلاً يقال:

الموزة	صفراء
التفاحة	؟
الكلب	يهوهو
القط	؟

وثمة عشر كلمات من هذا النوع.

ج ــ إدراك الكلمات عن طريق التضاد، وذلك أن تذكر للطفل الكلمة (10) ويذكر ضدها فتقول له (أبيض) ليقول هو (أسود) وتقول له (طويل) ليقول هو (قصير).

وثمة عشر كلمات من هذا النوع.

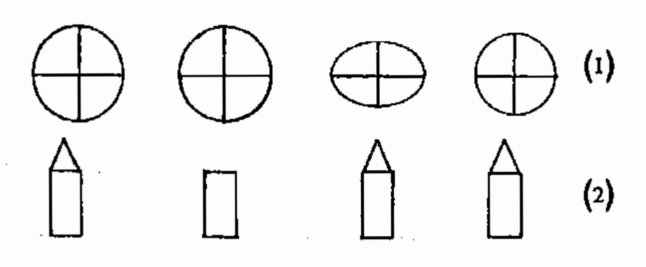
اختبار كفهم معاني الجمل

وفيه يعرض على الطفل صف من أربع صور ويمكن أن يعبر عن كل منها بجملة ثم يذكر المختبر إحدى هذه الجمل ويطلب إلى الطفل تعيين الصورة التي تمثلها.

اختبار الإدراك البصري

ويقصد به قياس مدى قدرة الطفل على التمييز بين المؤتلف والمختلف من الأشكال والحروف والكلمات والجمل القصيرة ويشتمل على اختبارين:

أ ــ أربعة أشكال بينها ثلاثة متشابهة والرابع يختلف عنها ويطلب إلى الطفل تعيينه مثل:

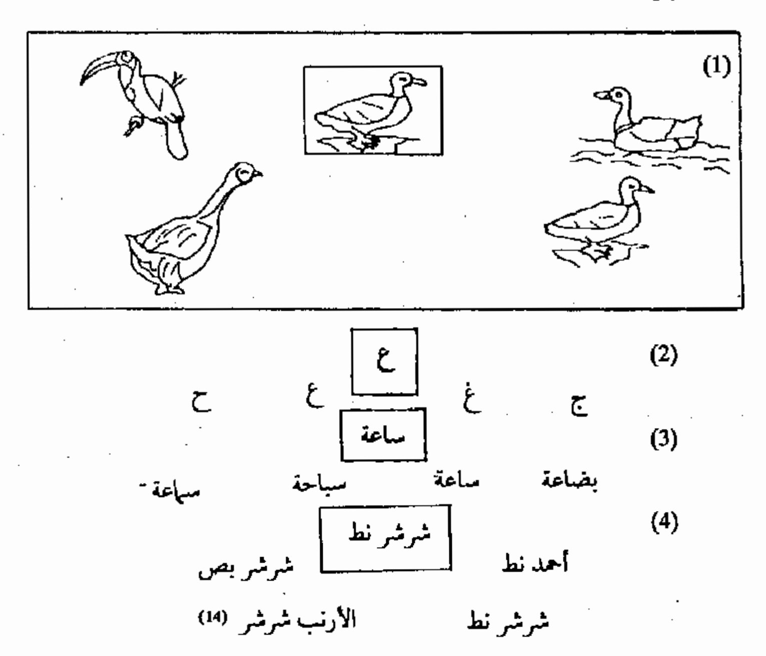


(3) ب ث ب ب

(4) ثعلب ثعلب ثعالب ثعلب

وثمة عشرة صفوف من هذا النوع.

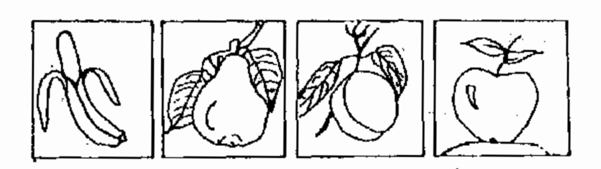
ب ــ خمسة أشكال متشابهة من بينها اثنان، أحدهما في مســـتطيل، ويطلب إلى الطفل توصيل خط بينه وبين نظيره.



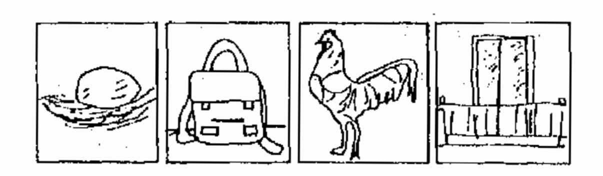
اختبار المعلومات

ويقصد به إلى قياس معلومات الطفل التي حصل عليها من خبراتـــه السابقة وفيه يعرض على الطفل صف يشتمل على أربع صور تتصل كـــل منها بخبرة تشير إلى بعض المعلومات ويطلب إليه تعييـــن الصـــورة التـــي تتصل بخبرته.

أ ــ المختبر: " قدامك أربع فواكه، أمسك القلم ولوّن الفاكهة التـــي لونها أحمر " .



ب ــ المختبـر: " هـل تعرف من أين يخرج الصـــوص؟ ضــع إشارة (×) على الصورة التي يخرج منها الصوص ".



وثمة عشرة صفوف من هذا النوع.

اختبار السمع

ويقصد به قياس قدرة الطفل على تمييز العناصر الصوتيـــة التـــي تتألف منها الكلمات، ولما كان الطفل يستمع قبل دخوله المدرسة إلى أغـــان وأهازيج كثيرة فهو يلاحظ القوافي من تشابه في الصوت، وكلما كان أمـــهر في هذه الملاحظة زاد استعداده في القراءة.

وفي هذا الاختبار يعرض على الطفل صف من أربع صـــور، ثـــم ينطق المختبر بكلمة تشبه في مقطعها الأخير (أو الأول) كلمة تحتلها إحـــدى الصور، وعلى الطفل أن يعين هذه الكلمة فمثلاً يعرض على الطفل الصور.

كلب   قطة   فيل   صندوق

ثم ينطق المعلم المختبِر كلمة (بطة) ليتعرف الطفل على قطة التي تشبهها في النطق. ومثال المقطع الأول أن تعرض صور:

مقص فرد شمامة جزمة

وينطق المختبِر بكلمة (شمامة) ليتعرف الطفل على (شمامة) وبديهي أن هذا الاختبار فردي وهناك عشر بطاقات من هذا النوع.

إختبار النطق

ويقصد به إلى قياس قدرة الطفل على النطق الصحيح، وذلك أن تُلقى على سمعه عبارة قصيرة اختيرت بحيث تمثل أهم ما يتعثر الأطفال في نطقهم من أصوات مثل السين والراء والقاف والتاء... الخ.

ومن أمثلة العبارات المختلفة:

1 ــ سلالمنا مكسرة.

2 ــ أحب الذهاب الى المدرسة.

3 ــ الوز يأكل الرز.

4 ــ الثعلب الخبيث.

5 ــ قرأت الكتاب.

إختبار تذكر الطفل سلسلة من الأفكار

ويشتمل هذا الاختبار على جمل بعضها قصير وبعضها طويل تلقى على الطفل ثم يطلب إليه إعادتها كما يشمل على قصة تحكى له ثم يطلب إليه إعادة حكايتها.

التعرُّف على مدى التقدم في القراءة

هناك مجموعة من الأسئلة يفترض الإجابة عنها كي يتمكّن القيّمون على تعليم القراءة من التعرُّف على مدى التقدم الذي أحرزوه في هذا الخصوص وهذه الأسئلة هي:

ـ كيفية التأكد من تحقيق التقدم في القراءة بشكل جيد.

ـ كيفية التعرُّف على مواطن الضعف من أجل تقديم المساعدة اللازمة.

ـ كم عدد التلامذة بطيئي التعلم الذين لم يكونوا في المستوى المطلوب.

وهنا يلزم أن التأكد بشكل كاف عن النمو العام عند بطيء التعلم للحكم على تقدمه في تعلّم القراءة، وهذا الأمر في غاية الصعوبة. لذلك علينا التفتيش عن الحقائق التي يجب أن تتنوع تبعاً لتنوع جوانب النمو المختلفة.

أما في حال عدم وجود مرتكزات مناسبة لعمل مقاييس النمو لبطيئي التعلم فعلينا اللجوء إلى الناحية العملية آخذين بعين الاعتبار الحقائق المتعلقة بالعمر الفعلي للتلميذ لأنها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالقدرة على القراءة.

ثالثاً ـ مشكلات القراءة وكيفية علاجها

إن التلميذ بطيء التعلم الذي يمكن اعتباره مشكلاً يمكن تحديده بشكل جزئي عبر مقارنة عمره الفعلي بعمره القرائي، لذلك أي انسجام وتناسق بين العمرين يمكن اعتباره لا بد يدل على مستوى مقبول. كما يمكن تحديد هذا التلميذ عبر مقارنة تحصيله في القراءة بتحصيله في اختبارات مقننة في نواحي ومجالات أخرى، لذلك إذا تبين أن عمره القرائي أقل

وبشكل واضح من عمره الحسابي أو الهجائي مثلاً فهذا يدل على أنه بحاجة إلى علاج. من هنا ضرورة اعتماد برنامج معين للعلاج بحيث يؤخذ التعليم الجيد بعين الاعتبار كي يأتي في رأس سلم الأوليات في هذا المجال. كما يفترض التفتيش عن مواطن الضعف عنده والسعي إلى إيجاد العلاج المباشر المناسب لذلك. إن علاجاً كهذا يصلح ليس فقط لبطيئي التعلم بل للعاديين أيضاً. وهنا يلزم التأكيد على ما سبق وشرحناه سابقاً من ضرورة كون البرنامج العلاجي مادة قرائية سهلة.

ومن الجدير ذكره أن الاستعداد القرائي لبطيئي التعلم يُفترض أن يقترن بالنضج اللازم كي تأتي القراءة مفيدة لا أن تكون شكلية. بعد ذلك يلزم الاهتمام بميل التلميذ بطيء التعلّم كي يساهم في نجاحه وتحقيق عادات قرائية صحيحة.

رابعاً ـ ماهية المواد القرائية

يجب أن تكون المواد القرائية كتباً كانت أم قصصاً أم موضوعات متناسبة مع العمر الزمني للطفل بطيء التعلّم، بسيطة في أفكارها وأسلوبها وكلماتها، علماً بأنه ليس من السهل إيجادها نظراً لندرتها وعدم الإهتمام الجدي بكتابتها.

ويجب أن نراعي شعور بطيء التعلّم وحساسيته تجاه بعض الكتب حين يعلم بأنها ليست موضوعة لأجله بل لأطفال أصغر منه سناً مما ينعكس إهمالاً للقراءة نظراً لرهافة الحس التي يتميز بها بطيئو التعلم. لذلك يُفترض أن لا تعنوَن هذه الكتب بأنها تخص السنة الثالثة أو الرابعة أو... حتى يقبلوا على القراءة دون إحساس بالفشل.

أما من حيث المحتوى فيفترض أن تكون الجمل معبّرة وبسيطة، فالجمل المعقّدة والمركبة تعتبر على مستوى من الصعوبة لبطيئي التعلم.

كما يجب الابتعاد عن المترادفات وتجنب استخدام المصطلحات بين الأقواس بل أن تكون المادة القرائية مباشرة وحيّة.

وبالإضافة إلى كل هذا يجب أن تكون المادة القرائية ـ بشكل كتاب ـ جيد التخطيط والصناعة، واضحة الحروف متباعدة الفراغات بين السطور، فالصفحات المزدحمة تسيء إلى بطيء التعلّم. ومن المستحسن زيادة استخدام الصور الملونة بحيث تزيد من الدلالة على نوع النص المختار وذات علاقة مباشرة فيه.

أخيراً لا مانع من لجوء المعلم إلى اختيار مواد قرائية أو إلى إعدادها بنفسه على الرغم مما يكتنف هذه الطريقة من صعوبة بالغة في الإعداد نظراً لما تتطلبه من جهد ووقت.

إن الكتابة للتلامذة بطيئي التعلم تعتبر فناً في حد ذاتها والخبرة وحدها هي التي تعطي الثقة بالنفس والمهارة في ممارسة ذلك الفن.

تعلُّم الحساب لبطيئي التعلم

تعتبر مادة الحساب من المواد الرئيسية والهامة في أي منهاج وخاصة في مناهج التعليم الإبتدائي. ولمّا كان الحساب يحتل مركزاً هاماً وضرورياً في تنمية مهارات العد وإجراء العمليات الحسابية المختلفة ومبادئ التفكير الكمي، كان لا بُد من إدراجها في سلّم أولويات التعلّم[1].

وحتى يستطيع التلامذة تحقيق أهداف تعلُّم الحساب بشكل مُرضٍ كان من الضروري أن يُجري معلم الحساب تقويماً مستمراً لتحصيل تلامذته في المادة المذكورة.

ولمّا كانت عملية تعليم الحساب تعتمد على مراحل، كل مرحلة منها تعتمد على ما قبلها ولها علاقة بما بعدها، لذا يتوجب على المعلمين إنجاز تعليم كل مرحلة على حدة والتأكد من مدى فهمها واستيعابها وحسن القيام بالتمارين اللازمة كي يُصار للانتقال إلى مرحلة أخرى، وخير مثال على ذلك عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة فيلزم تعلمها بالشكل الواردة بالجمع... والقسمة.

ولا بُد والحالة هذه من وضع أهداف عامة على أن يُشتق منها الأهداف المدرسية ثم الأهداف الخاصة المباشرة.

---

[1] و.ب. فيذرستون، مرجع سابق، ص 214.

أما الأهداف العامة لمادة الحساب فهي[2]:

أ ـ القدرة على مواجهة المسائل ذات العلاقة بالعد.

ب ـ القدرة على مواجهة المسائل ذات العلاقة بإجراء العمليات الحسابية.

جـ ـ القدرة على فهم واستيعاب وتطبيق المفاهيم الحسابية.

أما الأهداف المدرسية التي يُفترض أن تكون مستقاة من الأهداف العامة تكون على الشكل التالي:

أ ـ تدريب التلميذ على العد بمختلف أشكاله وأنواعه.

ب ـ تعليم التلميذ مفاهيم وحقائق الجمع والطرح والضرب والقسمة.

جـ ـ تعليم التلميذ المصطلحات والتعابير الحسابية التي تساعده في فهم وهضم بعض الأمور الحسابية.

بعد ذلك يأتي دور المعلم في الأهداف الخاصة المباشرة الذي سيقوم بإيصال هذه المتطلبات من الأهداف إلى التلامذة. وهذه الأهداف الخاصة المباشرة هي:

أ ـ تدريب التلميذ على عد وتدوين العدد بالأرقام التي لا تتجاوز العشرة وهي من الـ 1 وحتى 9.

ب ـ تدريب التلميذ على عد وتدوين العدد بالأرقام ما بعد العشرة.

جـ ـ تدريب التلميذ على حقائق الجمع الأساسية.

د ـ تدريب التلميذ على حقائق الطرح الأساسية.

هـ ـ تدريب التلميذ على حقائق الضرب الأساسية.

---

[2] توما الخوري. مرجع سابق، ص 218.

و ـ تدريب التلميذ على حقائق القسمة الأساسية.

ز ـ تدريب التلميذ على فهم المصطلحات الحسابية: اجمع، إطرح، اضرب، اقسم، أقل، أكثر، أصغر ... الخ.

ق ـ تدريب التلميذ على اختيار الأشياء التي تمثلها مصطلحات مثل: الأول، الثاني ... العاشر الخ...

ويمكن تقديم الهدف الخاص المباشر الأول (أ) باستعمال تمرين تمثل أعداداً مختلفة من صور أو أشياء ومن ثم الطلب إلى التلميذ عدها. مثال: ضع تحت الخط الموجود في أسفل كل مجموعة أو صورة، العدد الذي يدل على الصور أو الأشياء الموضوعة:

ي ي ي	س س س س س س س س س	ن ن ن ن ن ن ن ن ن
________	________	________

أما الهدف الثاني فيمكن تقييمه عبر طلب موجّه من المعلم إلى التلميذ يسأله فيه أن يعد بصوت واضح من 1 حتى 70 أو من 35 حتى 98 أو أن يكتب هذه الأعداد على ورقة.

ويتم تقييم الهدف الثالث بوضع أرقام يهدف من ورائها إلى إجراء عملية الجمع البسيطة أو الأصعب فالأصعب... مثال[3]:

إجمع الأرقام التالية وضع تحت الخط الرقم الذي يدل على حاصل الجمع:

---

[3] مرجع سابق، ص 220.

9	8	7	4
+	+	+	+
5	3	1	2
____	____	____	____

ويمكن للهدف الرابع أن يقيم عبر إجراء عملية طرح بسيطة علـى أن ترتقي في صعوبتها حسب العمر والصف. مثال:

إطرح الأرقام التالية وضع تحت الخط حاصل الطرح:

12	11	9	8
−	−	−	−
8	4	3	5
____	____	____	____

أما الهدف الخامس فيمكن تقييمه عبر إجراء عملية ضـــرب شـــرط توافر هضم عملية الضرب وذلك عبر حفظ جداولـــها مـــن الواحـــد وحتـــى العشرة. مثال:

اضرب الأرقام التالية وضع تحت الخط حاصل الضرب:

12	10	9	7	6
×	×	×	×	×
6	5	9	5	3
____	____	____	____	____

ويقيم الهدف السادس عبر إجراء عملية القسمة بعد التأكد من هضم العمليات الثلاثة السابقة (جمع، طرح، ضرب). مثال:

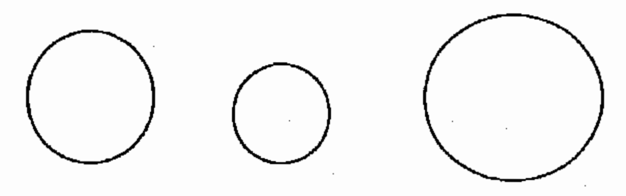
اقسم الأعداد التالية وضع حاصل القسمة:

$8 \div 2 =$ $\qquad$ $10 \div 5 =$ $\qquad$ $12 \div 4 =$

ويمكن للهدف السابع أن يقيّم عبر وضع صور في المرحلة الأولى ومن ثم أعداد في مراحل لاحقة للتأكد من فهمه للمصطلحات الحسابية المستعملة.

مثال:

ضع إشارة (×) على الدائرة الأكبر من مجموع الدوائر التالية:



وأما الهدف الثامن فيمكن تقييمه عبر صورة تبين شخصاً معيناً ولأمامه عدد معين من الأشياء موضوعة الواحدة بعد الأخرى، ثم يُطلب من التلميذ أن يضع إشارة (×) على الشيء الموضوع في المرتبة الرابعة لجهة الشخص.

مثال:

تلميذ تلميذ تلميذ تلميذ تلميذ تلميذ تلميذ المعلم

7 6 5 4 3 2 1

كما يمكن تحقيق هذا الهدف بصورة عملية كأن يصطف التلامذة واحداً بعد الآخر ويكون عددهم سبعة ومن ثم يقف تلميذ معين ويُطلب منه أن يشير إلى التلميذ الرابع للجهة التي يقف فيها ذلك التلميذ المعيّن.

وبالإضافة إلى ما سبق يمكن للمعلم أن يأتي بتمارين مختلفة يمكنه بواسطتها اختبار القدرة الصحيحة للتلميذ على فهم واستيعاب مادة الحساب. ويتم ذلك على الشكل التالي، مثال[4]:

ــ ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة وذلك عبر الدلالة على العدد سبعمائة وستة وثلاثون ألفاً وخمسة وأربعون ممّا يلي:

أ ــ 735045 جـ ــ 736405

ب ــ 736045 د ــ 703645

ــ دل على الإجابة الصحيحة لنتيجة ضرب 6 × 7 وذلك عبر وضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

أ ــ 7 + 7 + 7 + 7 + 7 + 7 جـ ــ 7 ÷ 6

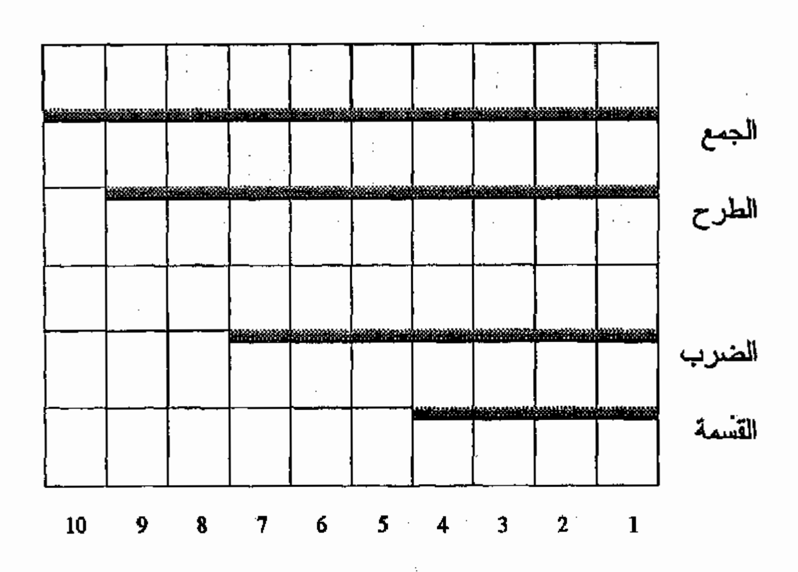
ب ــ 7 + 6 د ــ 6 + 7 + 6 + 7 + 6

كما أن هناك اختبارات على شكل معطيات بيانية يتقدم بها معلم الحساب من تلامذته لاختبار القدرة على تفسير المعطيات الموجودة في جدول أو رمز بياني. ويُفترض في المعلم المذكور أن يتقدم بهذا النوع من الاختبارات بين الحين والآخر وذلك من أجل تعويد التلميذ على هذا النوع من تفسير البيانات وغيرها. مثال:

---

[4] مرجع سابق، ص 223.

سجل ليلى في الحساب

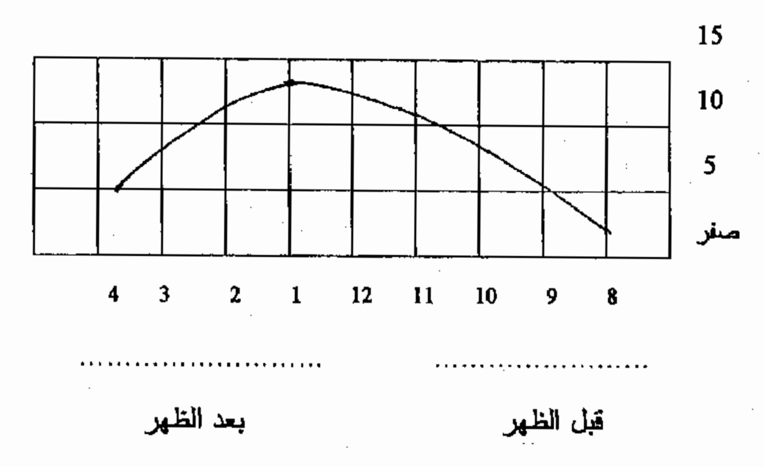


عدد الإجابات الصحيحة

1 ـــ في أي اختبار حصلت ليلى على أقل عدد من بين الاختبـــارات الأربعة؟

2 ـــ في أي اختبار حصلت ليلى على أفضل نتيجة من الاختبـــارات الأربعة؟

سجل درجات الحرارة



الساعات

1 ـ بين أي ساعة ارتفعت درجة الحرارة بأقصى سرعة؟

2 ـ في أي ساعة بدأت درجة الحرارة بالإنخفاض؟

لا يختلف تعليم الحساب لبطيئي التعلم من حيث إطاره العام عنه في تعليم القراءة. لذلك علينا أن نراعي الأمور الآتية عند تعليم مادة الحساب لبطيئي التعلم وهذه الأمور هي:

أ ـ يجب أن تكون الخبرة بمفاهيم الأرقام والعلاقات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمعظم نواحي نشاط التلميذ بشكل عام.

ب ـ أن تكون عملية التعليم منظمة ومتسلسلة لغرس مفهوم المنطق عند التلامذة.

جـ ـ الاستفادة من جميع الفرص المتاحة في استخدام الحساب الذي يعرفه التلامذة بحيث تشبع حاجاتهم وتؤدي إلى زيادة معلوماتهم.

د ـ أن لا يكون استخدام الحساب في النشاطات مفتعلاً بل يكون مشابهاً للمادة التي تتضمنها الوحدات.

هـ ـ أن يكون تعليم الحساب وحدة ذات معنى من الناحية الوظيفية الاجتماعية.

و ـ أن لا يكون تعليم مادة الحساب مجرد عملية تدريب آلي أو استجابات معقدة لعدد من الرموز والمواقف الكمية غير المفهومة.

ز ـ يجب أن يتفهم التلميذ بطيء التعلم ويفهم ما يفعل إذا كان عليه أن يتعلم شيئاً له قيمة ثابتة.

اختيار مادة الحساب

لعلّ أفضل طريقة حديثة علمية لتعليم الحساب هي مدى ارتباط هذه المادة بالمجتمع لتوضيح المعلومات المتتالية ولتزويد التلامذة بحد أدنى من المادة الدراسية.

لذلك يفترض في المعلم المؤهل لتعليم الحساب للتلامذة بطيئي التعلُّم أن لا يعلّم جميع الموضوعات والوحدات المتواجدة في الكتب المعدّة للأطفال العاديين والمتوسطين، بل يقتضي اختصارها إلى أقل قدر ممكن بحيث تتماشى مع مستواهم العمري والعقلي، ويمكن أن يستعملوها في الحاضر والمستقبل. ولكن حذار من إهمال النواحي التفصيلية في أثناء عملية الاختصار[5]. وعلينا والحالة هذه أن نجعل من الخبرة المتكاملة جسراً بين الموضوعات والعمليات الأساسية لأنه أفضل من الخبرة السطحية المتضمنة لعدد كبير من الموضوعات، إذْ أن ما يهم بطيء التعلّم تعلمها أو استخدامها.

---

(5) David Lester . " Teaching Math for Slow Learner " . New York : Holt and Company, 1991, pp. 123 – 127.

مرحلة الاستعداد لتعلم الحساب

أيضاً ومرة أخرى، إن تدريس الحساب لبطيئي التعلّم لا يختلف كثيراً عن تدريسه للعاديين والموهوبين. ولكن هناك أموراً ونواحي تتطلب اهتماماً أكبر وعناية أكثر.

لا يكون استعداد بطيئي التعلم لتعلّم الحساب كاستعدادهم لتعلم القراءة وذلك بسبب عدم وجود فكرة كافية عن النواحي الرقمية والكمية، لذلك يُنصح بتمضية العامين الأول والثاني في برنامج تأهيل بطيء التعلّم لتعلّم الحساب بما سبق ذكره في برنامج الاستعداد للقراءة، على أن يشمل هذا التدريب خلال العامين المذكورين استيعاب العلاقات بين الأحجام والأوزان والأطوال ورموز الأرقام، بالإضافة إلى العد والجمع والطرح البسيط. ولكن منذ بدء السنة الثالثة يفترض أن يأخذ تدريس الحساب شكلاً منظماً على أن يسير بانتظام خلال ما يلي من سنوات. لذلك يفترض أن يكون تدريس الحساب بشكل تدريجي على نسق عمليات بسيطة ثم أكثر صعوبة وهكذا. فإن تدريس عمليات الضرب مثلاً مرة واحدة وبشكل كامل ستؤدي إلى الإحباط والتراجع. من هنا جاءت الأبحاث التي أجريت على الأطفال بطيئي التعلّم مؤكدةً بأن معظمهم سوف يستوعبون الحساب إذا لم يُدفعوا إليه باكراً أو يُفرض عليهم بسرعة كبيرة.

وعلينا أن نلجأ إلى التكرار والإعادة كلما دعت الحاجة وعند الضرورة من أجل تثبيت المعلومات في ذهن التلميذ بطيء التعلّم لأنه بحاجة ماسة إلى العمل المستمر. من أجل هذا كانت أولوية إعدادهم خلال العامين الأول والثاني إعداداً صحيحاً للتعرف على النظام العددي حتى لا يؤدي عدم هضم المعلومات الأولية إلى إحباط وتقلبات انفعالية فيما بعد.

ومن الجدير ذكره أن استخدام المواد العملية أمر ضروري وهام في إثناء عملية الاستعداد لتعلّم الحساب ولكن ليس قبل أن يكون بطيء التعلّم قد تفهم الموضوع جيداً وهضمه وأدرك ما عليه فعله، حتى إذا ما جاء التطبيق

العملي يكون على بيّنة من أمره. من هنا ضرورة التوضيح عبر أمثلة متعددة ومتنوعة، إذ أنه من شأن المثال أن يضفي على الموضوع نكهة خاصة لبطيء التعلّم. ففي حين يكتفي إعطاء مثالين اثنين للتلميذ العادي، فإن التلميذ بطيء التعلم بحاجة إلى خمسة عشر مثالاً.

ويجب أن لا ننسى في هذا الصدد ضرورة دمج الناحية العملية بالناحية الحسابية لبطيء التعلم، كأن يُطلب منهم عمل تقارير عن الطول والوزن، والميزانية وسوى ذلك من أجل ترسيخ المفهوم والدلالة عليه.

ويأتي دور الوسائل والأجهزة المساعدة في عملية التعلّم حيث تساهم مساهمة فعّالة في ترسيخ المعلومات الحسابية فتضع النقاط على الحروف. لذلك ليس المطلوب السرعة في التعلّم والاستيعاب لبطيئي التعلّم بل المطلوب الدقة في العمل والأسلوب. فالطريقة المتبعة من قبل المعلم تساعد في أن يكون التلميذ أكثر دقة وبالتالي اكثر إحساساً بالأمن. من هنا ضرورة حرص المعلم في اتجاهه عند استخدام الوسائل المساعدة، وما هو مطلوب أولاً التبصُّر في المادة ومن ثم استعمال الوسيلة للفهم وللاستبصار بحيث تساعد التلميذ في السيطرة على ما يقوم به بالإضافة إلى إعطائه إحساساً بالطمأنينة.

مشكلات الطفل بطيء التعلّم

عندما نتحدث عن مشكلات الطفل بطيء التعلّم فإننا نعني المعلم من جهة والأسرة من جهة أخرى نظراً لعلاقتهما المباشرة بمعظم المشكلات التي يواجهها هذا التلميذ.

ولعل الدور الذي يقوم به المعلم أشبه ما يكون بدور الأخصائي الاجتماعي بالإضافة إلى دوره كمرشد نفسي وما يترتب عليه من تفهم للمشكلات الانفعالية والشخصية والعقلية للأطفال بطيئي التعلّم.

وبما أن بعض هذه المشكلات شخصية بحتة فإنه من الصعب أن يلجأ المعلم إلى حلّها في أثناء الصف بشكل علني بل عليه أن يقوم بدرسها بشكل مباشر ودقيق تبعاً لظروف كل تلميذ على حدة. لذلك نفترض في المعلم أن يقوم بما يلي[1]:

ـ خلق جو نفسي مناسب يؤمن للتلميذ أمناً اجتماعياً.
ـ تنمية الميل الاجتماعي.
ـ الشعور بالانتماء والإحساس بالقدرة على التحصيل والنجاح.
ـ جعل التلامذة ينظرون إلى المعلم كصديق كبير يتطلعون إليه بالنصح والإرشاد.

---

(1) راجع: Lewis Therstone. "Problems Facing Slow Learners". London: University Press, 1988, Chapter Eleven.

المشكلات المنزلية وأثرها على بطيء التعلُّم

يلعب الوالدان دوراً كبيراً ومؤثراً في حياة الطفل بطيء التعلُّم بشكل أو بآخر. ومن الجدير ذكره أن وضع الأسرة الاجتماعي والثقافي والاقتصادي من الأهمية بحيث أنه يؤثر سلباً أو إيجاباً في سلوك هؤلاء الأطفال. فتأمين الحاجات الأساسية كالمأكل والملبس والمشرب والمأوى والرعاية الطبية والنشاطات المختلفة كلها تؤثر في حياة الطفل. مثلاً ان سوء التوافق بين الوالدين وعدم الانسجام بينهما يترك بصماته على الأطفال. كذلك سوء الفهم وسوء التربية أمثلة أخرى تسيء إلى نمو الأطفال بشكل صحيح. فإهمال الأطفال والقسوة الجسمية، وتفضيل بعض الأخوة على البعض الآخر خير أمثلة على ذلك.

وممّا يزيد الأمر سوءاً الفقر والفاقة والعَوز بحيث يؤدي إلى انتشار الرذيلة. فازدحام الشوارع بالمنازل يدفع بالأسرة إلى زج الأولاد للتسكع في الطرقات، بل قد يهرب إليها الأطفال من حدّة العراك والشجار المستمر في المنزل. ومن الطبيعي والحالة هذه أن ينخرط الأطفال في مجموعات السوء التي تهدف إلى التدمير والتخريب ومعاداة المجتمع. وهنا نلفت النظر إلى أمر هام جداً وهو عدم النظر إلى أن جميع الأطفال بطيئي التعلّم هم نِتاج هذه الأسرة فقط دون سواها. من هنا ضرورة وعي المعلم لمثل هذه الظروف حتى يتمكن من الإحاطة بالموضوع. لذلك يقتضي النظر إلى الموضوع بشكل يجعل المعلم قادراً على التمييز بين الحالات المختلفة للأطفال. فالتلميذ الجائع أو الخائف، أو المتردد، أو المهمل، أو المضطرب سوف لا يكون في حالة عقلية تسمح له ببذل الجهد الكافي، والتعاون الإيجابي مع زملائه ومعلميه في المدرسة. مثل هذا التلميذ بحاجة ماسة إلى حزم وعناية وإشراف دقيق.

بالعودة إلى ما سبق الحديث عنه من أن الأسرة الفقيرة لا تعتبر المصدر الرئيسي للأطفال بطيئي التعلّم، فإن الأسر ذات المدخول الأعلى قد

تنتج هي بدورها أطفالاً بطيئي التعلّم، إذ أن الكفاية الاقتصادية لا تعني بالضرورة كفاية في النواحي النفسية والانفعالية لأنه قد يأتي عدم الكفاية هذا من إهمال الطفل بطيء التعلم نتيجة للاهتمام المفرط الذي يلقاه أخوته العاديون أو النابهون، وعادة ما يحدث هذا الإهمال دون قصد، كما أن سوء التقدير للتلميذ في المدرسة، والعلامات الضعيفة التي يحصل عليها، والتنافس الذي لا يستطيع مجاراته بين زملائه، كل هذه العوامل منفردة ومجتمعة لها تأثيرها على قدرة التلميذ وفي ضبط انفعاله، بل إنها تؤدي إلى صراع انفعالي بينه وبين أخوته في البيت الأمر الذي يجعل حياة التلميذ بطيء التعلّم غاية في الضعف والارتباك. فوفرة الطعام والملبس والرعاية الصحية ليست كافية لتحقيق الاتزان الانفعالي[2].

وأحياناً يساهم الآباء في حدة هذا الصراع دون وعي عبر محاولاتهم إطراء ومدح أبنائهم العاديين والنابهين دون سواهم ـ بطيء التعلّم ـ ممّا يؤدي إلى زيادة الشرخ في العلاقة بين الآباء وهؤلاء الأطفال على الرغم من أن هذا التعليق أو ذاك ليس مقصوداً ولا يحمل في ذهن قائله أية أهداف سلبية.

الحاجة إلى زيارات منزلية

إن حالات كهذه التي سبق ذكرها ـ مشكلات أسرية ـ تستدعي أحيانا اللجوء إلى هيئات خيرية لحلها أو عبر تدخلات رجال الشرطة، ولكن يمكن حلها بطريقة أسهل عبر زيارات يقوم بها المعلم إلى منازل تلك الأسر شريطة أن يكون المعلم مؤهلا ومدربا على مواجهة هكذا مشاكل، ولعل جذب اهتمام التلامذة وإشباع حاجاتهم أفضل الطرق وأقصرها للوصول إلى الحل المناسب. إن زيارة المنزل تعطي المعلم فرصة للتعرف على الظروف

---

(2) Noris Haring and Linda McCormick . " The Exceptional Child ". Macmillan College publishing Company. Inc. 1994, Chapter Four.

المنزلية التي يعيش فيها أولئك الأطفال والاطلاع عن كثب على العوامل المختلفة التي تؤثر فيهم.

وهناك أسر لا ترغب في زيارة المعلم وتعتقد انه يأتي من أجل تحقيق كسب مادي ـ وهذا يعني شك في النوايا كونهم يعتقدون، أحياناً ـ أن المعلم ما جاء ليزورهم إلاّ لمجرد الشكوى من ولدهم لا رغبة في المساعدة.

من هنا ضرورة تجنب المعلم دور المرشد الواعظ بالإضافة إلى عدم إظهار التأفف والاشمئزاز أو ضيق الصدر.

الإفراط في العناية والرعاية الزائدة

قد يحدث أن يواجه المعلم أطفالاً ضمن أسر مفرطة في الرعاية الزائدة ممّا يجعلهم غير قادرين على فهم نفسهم بشكل حقيقي وواقعي. هذا الإفراط في العناية يجعل الطفل إتكالياً يعتمد على الآخرين عوض الأعتماد على نفسه.

إن المديح المبالغ فيه والعطف المفرط، وعدم الصبر في السماح للتلميذ بطيء التعلّم بأن يأخذ الوقت الذي يحتاج إليه، وعدم التعلّم من الأخطاء التي يقع فيها كلها منفردة ومجتمعة تجعل من هذا التلميذ غير قادر على الوقوف على قدميه بثبات وثقة.

من هنا ضرورة بذل جهد خاص من قبل المعلم لمساعدة التلميذ بحيث يُفهمه بأن المديح في غير محله أمر لا لزوم له وانه لن يُمدح على عمل أهمل فيه.

ومن الجدير ذكره بأنه كلما لجأ المعلم إلى جمع أكبر قدر من المعلومات عن خلفية الطفل النفسية والعاطفية والاجتماعية استطاع تشخيص الموقف أو المواقف التي تستدعي تدخلاً مباشراً أو غير مباشر. إن من شان

التعرّف هذا أن تزداد الصداقة وتتعمق، مما يساعد المعلم في التعرّف على كيفية التكيُّف العام للتلميذ وللأسرة على وجه العموم.

- المشكلات المدرسية وأثرها على بطيء التعلُّم

ليست المشكلات المدرسية بأقلّ تأثيراً على الطفل بطيء التعلم إذ أن المدرسة تلعب دوراً مكملاً للمنزل، لأن المشكلات التي تنشأ عن الموقف المدرسي تؤثر بشكل مباشر على سلوك الطفل ومسلكه.

وتزداد هذه المشكلة كلما كان الطفل منطوياً، خاصة بطيء التعلّم، لأن حالة الانطواء هذه تجعله مفتقراً إلى الأصدقاء والأصحاب والزملاء، فهو يبدو غريباً بينهم يعيش وحيداً في ساحة اللعب وكذلك داخل الصف.

إن عدم اختلاط هذا الطفل مع رفاقه يجعله انعزالياً يؤثر الوحدة على الاختلاط. فهو عادة ما لا يشارك في الألعاب الجماعية ولا في النشاطات المختلفة، وإذا شارك فبجسمه لا بعقله. لذلك قلّما يختاره زملاؤه كعضو في لجنة أو جماعة إلاّ إذا لم يجدوا غيره. وإذا شارك فعادة ما يكون صامتاً خلال المناقشات الاجتماعية.

هذا ويصاحب حالة الانطواء هذه خجلاً شديداً بسبب إهمال الآخرين له وعدم مصادقتهم له.

وعادة ما تظهر علائم الانطواء في وجهه ومسلكه ممّا يجعله سهل الاكتشاف من قبل معلمه الذي يُفترض أن يتيح له الفرص اللازمة للقيام بنشاط تعويضي يمكنه القيام به كتشغيل التلفزيون، أو العناية بتنظيم غرفة الدرس. أما إشراكه في التمثيل أو نواحي النشاط التي يمكن أن تجرح كرامته فأمر غير مستحب وبالتالي يُفترض في المعلم أن لا يشركه في ذلك.

ويجب أن لا يقتصر متابعة هذا التلميذ داخل الصف والمدرسة فحسب بل خارجها أيضاً كالتأكد من إنتمائه إلى ناد معين أو حبه للتنزه في الحي أو الحديقة المجاورة، أو عضواً في جمعية الكشافة، والصليب الأحمر

أو الهلال الأحمر، وغيرها من الجمعيات والمؤسسات التي تهتم ببناء الشخصية وتكوينها[3].

فليس هناك أقدر من المعلم على دفع هذا التلميذ الخجول والمنطوى إلى المشاركة الإيجابية داخل المدرسة وخارجها بحيث يجعله قادراً على التكيُّف مع ما يوجد في البيئة التي يعيش فيها.

وهنا نطرح السؤال التالي:

هل يُعزى الانطواء والخجل عند الطفل بطيء التعلّم على الإحساس بالنقص وعدم الأمن؟؟

لا شك في ذلك، ولعل من الأسباب الكامنة وراء هذا الشعور هو الفشل المتكرر الذي يقابله الطفل في سنواته الأولى، بالإضافة إلى مواقف الإحباط والإهمال التي عاشها مع أهله ومعلميه وزملائه، كل هذا يقنع التلميذ بأنه سيفشل في كل تجربة جديدة، لذلك يتجنب مثل هذه الخبرات في المستقبل.

ويبدو عدم الأمن فيما يتبعه التلميذ من أساليب تعويضية كالغرور مثلاً أو المضايقة المستمرة لزملائه في المدرسة وكذلك للمعلمين، بالإضافة إلى التدمير المتعمد لممتلكات الغير، وكثرة النقد اللاذع للآخرين والتهريج، وارتداء الملابس الشاذة وما شابه ذلك، كل هذه الأعمال محاولات لجذب الانتباه وتأكيد أهميته كفرد له اعتباره وكيانه.

ومن الجدير ذكره أن التلميذ عندما يلجأ إلى هذا النوع من التصرف والسلوك فإنما يفعله دون وعي منه بالدوافع الحقيقية لما يفعله، وقليل منهم يتعمد هذا السلوك وبعضهم يمارسه بشكل متكرر حتى يصبح عادة متأصلة فيهم.

---

[3] فاروق الروسان. "سيكولوجية الأطفال غير العاديين". عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية، 1989، ص ص 126 ـــ 127.

وقد يدهشنا أن نعرف أنه لا يوجد شيء يسعد التلميذ بطيء التعلم أكثر من قدرته على مضايقة المعلم ليس لأنه يكرهه ولكن لأن المعلم بالنسبة إليه رمزاً للسلطة وعادة ما يكون المعلّم هدفاً بديلاً لكل الناس والهيئات والمؤسسات التي عانى منها قبل دخوله المدرسة.

لذلك لا عجب إذا وجدنا أن استجابات هذا التلميذ لدعوة المعلم للتعاون غير مشجعة ويسودها طابع العنف، فقد يبالغ هذا التلميذ في عنايته بغرفة التجهيزات فيحرم زملاؤه من التمتع بها، بل انه قد يزيد من سيطرته إذا سمح له أن يقود الألعاب ونواحي النشاط الأخرى.

وقد يلجأ إلى بعض الألفاظ النابية في التعبير عن النشاط أو الميول والمشاعر التي عادة ما تكون منافية لتلك التي يجب أن تناقش أمام المعلم أو التلامذة.

وعلى الرغم من كل هذا فعلى المعلم أن يحتفظ بثباته وصبره ورباطة جأشه ويعطيه الوقت الكافي حتى يتمكن من التخلص من هذه العادات السيئة، وعليه أن يعطيه قدراً من الاهتمام والسلطة لإقناعه بأهميته وقيمته ولكن ليس على حساب الآخرين.

وهناك أمور أخرى كاستجداء المديح، والملاحظات التي تثير ضحك الآخرين، ومحاولة خدمة المعلم بعد انتهاء الدرس والمدرسة، كل هذا دليل على عدم الشعور بالأمن مما يؤدي إلى ازدياد في الحساسية، والميل للبكاء، والضحك، وغيرها من مظاهر التوتر العصبي.

وهنا نفترض وجود أخصائيين آخرين يأخذون زمام المبادرة كالطبيب النفسي أو الأخصائي النفسي كي يساعدوا المعلم في مواجهة هذه المشكلات التي يعاني منها هذا التلميذ وحتى لا يكون كل هذا حملاً ثقيلاً على كاهل المعلم الذي ليس بوسعه أن يقوم مقام الجميع في حل هذه المشكلات.

حالات ومشكلات وحلول

سوف نستعرض في هذا الفصل للقارئ الكريم مجموعة من الحالات والمشكلات مقرونة بحلول مناسبة، آملين أن تكون خبرتنا للعلاج النفسي لمشكلات الأطفال مثالاً يمكن الاحتذاء به كلما دعت الحاجة وعند الضرورة. وبحق وبكل تواضع نضع بين يدي القارئ هذه المجموعة من الحالات هادفين إلى إلقاء الضوء الكافي لبعض المفاهيم الخاطئة حول طبيعة الحالات والمشكلات للطفل وكيفية علاجها.

وسوف نتطرق إلى مجموعة من الحالات كما وردت في المرجع المأخوذ منه وهي[1]:

أ ـــ صعوبات مدرسية.

ب ـــ حالة الاكتئاب.

جـ ـــ الخجل والانعزال.

د ـــ التخلف الدراسي للطفل الذكي.

ولكن قبل الولوج في الموضوع والتطرق إليه مباشرة لا بد لنا من التحدث عن المخاوف المدرسية وما تعنيه بالنسبة للمعلم والأسرة والتلميذ. نعم إن المخاوف المدرسية مشكلة رئيسية من المشاكل التي تواجه الأسرة

---

[1] عبد الستار ابراهيم، وعبد العزيز عبد الله الدخيل ورضوى ابراهيم. "العلاج السلوكي للطفل"، عالم المعرفة، كانون الأول، 1993، ص ص 171 ، 172.

وتزعجها لا بل ترهقها. لذلك نرى من الضرورة والحالـــة هــذه أن نذكــر مجموعة من القواعد والمرتكزات التي لا بُد منها كطريقة أو طـــرق لعـــلاج هذا الخوف أو المخاوف. هذه القواعد والمرتكزات هي:

أ ــ على الأسرة أن تقيم علاقة جيدة مع المدرسة، وكذلك مع طبيـــب الأسرة أو المدرسة لتمكن من تشخيص حالة الخوف في وقـــت مُبكـــر قبـــل فوات الأوان.

ب ــ عدم التركيز على الشكاوى الجسمية والمرضية. فمثـــلاً عـــدم لمس جبهة الطفل لتفحص حرارته صباح كل يوم على أن نلجأ إلى هذا فقـــط عندما نتأكد من سلامة حالته الصحية.

جـ ــ دعوة الآباء إلى إقناع الطفل بكل الوسائل لا بل إرغامه علـــى الذهاب إلى المدرسة لأنهم في ذلك سيساعدون الطفل في التغلب على مخاوفه المدرسية، لأن غيابه عن المدرسة هو الذي سيجعل مخاوفه المدرسية تـــزداد وتكبر.

د ــ القيام بمجموعة من اللقاءات مع الآباء لتدريبهم وتشجيعهم علـــى تدريب الطفل للتخلص من مخاوفه المدرسية. ويتم ذلك عـــن طريـــق ذكـــر الأمور الإيجابية المتعلقة بالمدرسة والابتعاد عن الأمور السلبية ذات العلاقـــة بالموضوع ذاته.

الحالة الأولى : الصعوبات المدرسية

"سميرة" طفلة عمرها ست سنوات في الصف الأول الابتدائي. وكـــان هناك اهتمام ملحوظ من قبل أسرتها لمعرفة مدى تمكنها من الدراسة وخاصـــة بالنسبة لباقي زميلاتها في الصف وذلك بسبب صعوبات فـــي تعلـــم القـــراءة والكتابة والتشتت السريع وعدم التركيز.

عندما رأيناها للمرة الأولى كانت على قـــدر كبـــير مـــن الإيجابيـــة والنشاط، ولم تبدر منها أي دلائل مرضية خطيرة. فهي تســـتجيب للأســـئلة

بطريقة ملائمة وتعرف ما حولها جيداً. إلاّ أنه بدر منـها بعـض العلامـات الدالة على التشتت السريع في الانتباه وعدم التركيز خاصة على الأشـياء ذات التفاصيل الدقيقة. هذا وقد طبق على سميرة الاختبارات التالية:

أ ـ اختبار "كولومبيا" Colombia Test للنضج العقلي لتقدير مسـتوى الذكاء.

ب ـ اختبار تذكر الأشكال Memory's Ability Test.

جـ ـ اختبار "فاينلاند" Fineland Test للنضج والذكاء الاجتماعي.

د ـ اختبار "بندر جشطالت" Bander Gestalt Test للمساندة لاسـتبعاد دور العوامل العضوية في الصعوبات التي تعانيها الطفلة.

وتبين من نتائج هذه الاختبارات بأن مشكلة "سميرة" لا ترجـع إلـى تخلف عقلي Mental Disability بل ترجع إلى صعوبات تعليميـة Learning Disabilities لذلك سوف نركّز على هذه الصعوبات مقرونة بنصائح علاجية. مرة أخرى نعود إلى نتائج هذه الاختبارات عارضين جانبين اثنين[2]:

(1)جوانب القوة وهي:

ـ نضج اجتماعي واضح.
ـ ميل للمبادرة والقيادة.
ـ خلو من التشخيص السيكاتري (ليست عصابية وليست متخلفة).
ـ بيئة أسرية ذات مستوى ثقافي وتعليمـي جيـد وتشـجع النجـاح الأكاديمي.

ـ اهتمام أسري واضح خاصة من قِبل الأم التـي واكبـت خطـة التدريب بحكم عملها كمعلمة.

---

[2] مرجع سابق، ص ص 196 ـ 197.

(2) جوانب الضعف أو المشكلة وهي:

ــ تشتت وضعف في الانتباه خاصة للنشاطات التي تتطلب التركيز. فهي لا تُكمل ما تبدأه ولا تهتم أحياناً بالتعليمات وتتحايل حتى تبتعد عن أداء الأعمال. ويرجع السبب في ذلك إلى القلق أو الخوف من الفشل. فخوفها من أداء العمل بشكل ناجح يدفعها إلى تجنب التعامل مع العمل الأصلي خوفاً من التوتر النفسي.

ــ صعوبة في تحمل الإحباط. فهي نتيجة لذلك تنتقل "سميرة" من موضوع إلى آخر وتندفع لإعطاء إجابات قبل أن تعطيها حقها من التفكير.

الحلول العلاجية

حتى يتم علاج "سميرة" في مواجهة تخلفها الدراسي كان لا بُد من وضع خطة علاجية ذات إتجاهات ثلاثة وهي:

1 ــ خطة باتجاه التعلُّم والتعليم.

2 ــ خطة باتجاه التركيز على الانتباه وتقوية الدافع الدراسي.

3 ــ خطة باتجاه تحمُّل الإحباط في مواجهة الصعاب.

الخطة الأولى: ويتم تنفيذها عبر القنوات التالية:

ــ إيجاد جدول مُعد بإتقان من أجل القيام بالواجبات، واللعب، والنشاطات المنزلية. كل هذا يُفترض تنفيذه بعد العودة من المدرسة. ويجب أن لا ننسى وقت مشاهدة التلفزيون وسوى ذلك من الأمور.

ــ عدم التركيز على جوانب الضعف بحيث يغدو التركيز سلبياً بل التركيز على النواحي الإيجابية.

ــ التركيز على حل المشكلات بشكل منفرد وكل على حدة في كل مرة عوضاً عن محاولة حل المشكلات جميعها مرة واحدة. ولنأخذ مثلاً على

ذلك صعوبة القراءة مثلاً لا يمكن حلها مرة واحدة بل اللجوء إلى تجزئة هذه الصعوبة فهناك الحروف والكلمات والجمل، لذا يلزم العمل خطوة خطوة فمرة نركّز على الحروف وتارة على الكلمات وأخرى على الجمل وهكذا...

ـ يُفترض أن يكون المكان مناسباً للدراسة فالهدوء والإضاءة من الأمور المفترض توافرها حتى يتم العلاج ضمن المكان المقصود.

ـ وبما أن "سميرة" تحب التواجد مع الآخرين لذلك نقترح أن يكون عملها ثنائياً فمرة مع الأم وأخرى مع الأب من أجل التشجيع والتنظيم بحيث تحس باهتمام الأسرة بها ومتابعة العمل معها.

ـ يُفترض أن تُعطى مسائل يمكن حلُّها حتى تذوق طعم النجاح ومتى فعلت كان هذا حافزاً للمزيد من مواجهة المسائل الأكثر صعوبة. وهنا يلزم التشديد على عدم إعطائها مسألة على درجة من الصعوبة بحيث لا تستطيع حلها ممّا يشكل عائقاً وإحباطاً.

ـ التذكير بأن التشويق للتعلُّم أمر في غاية الأهمية، فأنت بوسعك أخذ الحصان إلى بركة الماء ولكنك لا تستطيع إجباره على الشرب.

ـ تشجيع وإطراء "سميرة" كلما قامت بعمل سواء حققت نجاحاً أم لم تحقق.

الخطة الثانية: ويتم تنفيذها عبر القنوات التالية:

ـ تأمين ما يلزم من أدوات وتجهيزات مدرسية (مسطرة، كتاب، قلم...).

ـ كتب مبسطة لتعليم القراءة.
ـ نجوم لاصقة بألوان مختلفة.
ـ دفتر مكافآت.
ـ مقص وتلوين.

ـ هدايا صغيرة (مفاجآت) مخبأة في مكان لا يمكن الوصـــول إليــه (شوكولا... مأكولات...).

ـ لوح ذو عدّاد.

الخطة الثالثة: ويتم تنفيذها عبر القنوات التالية:

ـ التخطيط أمر ضروري، لذا يجب عدم البدء بأي نشاط دون خطــة مسبقة حتى نتعلم العمل من خلال جدول مُعدٍ لذلك.

ـ لا تلجأ إلى المديح والتشجيع الزائد عند اللزوم فهذا من شـــأنه أن يؤدي إلى عكس ما تريد الوصول إليه اللهم عند الضـــرورة وكلمـــا دعــت الحاجة.

ـ أن لا يقتصر النشاط اليومي على النواحي الدراسية بـــل يتعداهـــا إلى النواحي غير الدراسية. وعلينا أن نختار النشاط الذي يمكـــن القيـــام بـــه وتحقيق النجاح من خلاله. عدا الدرس مثـــلاً غســـل الصحـــــون، تنظيـف الطاولة، تنسيق الزهور...

ـ إفساح وإيجاد الوقت الكافي (نصف ساعة أو أكثر) بشكل يومـــــي يتم خلالها الانفراد مع أحد الوالدين على أن تترك لها الحرية في التصـــــرف وملء هذا الوقت حسبما يرضي حاجاتها ورغباتها.

ـ إذا بدأت بعمل ما فيجب تشجيعها على إنهائه ولو كان صعبـــــــاً، لأنه في تعليق الأمور وعدم الانتهاء منها من شأنه إثـــارة القلـق. وعلـــى العكس ففي إنجازها فخر واعتزاز.

ـ التخطيط أمر هام يجب التشجيع عليه والمشاركة فيه حتى تُثمـــــر لأنه من الأمور الهامة في تنظيم الفكر والعمل.

ـ فترات الراحة ضرورية بين كل نشاط أو عمل.

ـ لا تقارنوا عملها بعمل أخوتها أو أخواتها أو زميلاتها.

ـ الاتصال بالمعلمين والمعلمات كلما دعت الحاجة وعند الضرورة.

وبعد تطبيق هذه الخطة برمتها سوف تتمكن "سميرة" وأسرتها من تجاوز المشكلة وتصل بالسفينة إلى الشاطئ الأمين.

الحالة الثانية: الاكتئاب

لا يصيب الاكتئاب الراشدين البالغين فقط ولكنه يصيب الأطفال أيضاً ولو على نطاق أضيق. ويظهر الاكتئاب عند الأطفال ممزوجاً بشعور ممزوج بالحزن والعجز والذنب والشعور بالنقص. ممّا يؤثر بدوره على التحصيل المدرسي خاصة في مجالي التركيز والانتباه، ممّا يقوده إلى اليأس. وقد ارتبط الإكتئاب طبياً ونفسياً بالأرق، وانخفاض مستوى الأداء، والنشاط المنزلي والمدرسي، وضعف في الذاكرة والانعزال.

وإليكم مثالاً على هذه الحالة:

"سمير" طفل في العاشرة من عمره، يعاني اكتئاباً حاداً أدى إلى حجزه في المستشفى بسبب محاولته الانتحار. ذكاؤه متوسط، تصيبه نوبات من الغضب والعنف أحياناً.

لقد دلّ التشخيص في المستشفى بضعف قدرته على التواصل مع الآخرين بالإضافة إلى صعوبة تبادل النظر معهم، والحديث بنبرة مترددة وخافتة. يلجأ إلى تغطية وجهه بيديه كلما حاول أحدهم تبادل الحديث معه.

الخطة العلاجية: ويتم إنجازها عبر القنوات التالية[3]:

ـ تعديل الأوضاع البدنية "لسمير" بحيث تصبح ملائمة. كأن يُطلب منه أن يكف عن الأوضاع البدنية غير الملائمة (تغطية وجهه...).

---

[3] مرجع سابق، ص ص 209 ـ 210.

ـ تبادل النظر مع الآخرين عبر النظر في وجه المتكلم معه والمثابرة عليه.

ـ تدريبه على النطق بثقة وبصوت عال والإجابة عن الأسئلة بشكل غير موجز (جملة عوضاً عن كلمة).

ـ تدريبه على إيماءات خاصة للتعبير عن انفعالاته في أثناء الكلام من حيث الصوت والإشارات وإيماءات الرأس.

ومن الجدير ذكره أن الخطة العلاجية المذكورة أعلاه تمت عبر عشرين جلسة كل واحدة منها عشرين دقيقة. وفي كل جلسة كان المعالج يدرب الطفل على أداء معين أو محاكاة لجوانب معينة مرغوب فيها ومن ثم متابعتها عدة مرات حتى الوصول إلى إتمام السلوك الجديد المفترض أداؤه. وكان يلجأ المعالج إلى تشجيع الطفل وإطرائه كلما قام بأداء جيد، كما يصحح له استجاباته الخاطئة عند الضرورة. وقد لجأ المعالج إلى المكافأة (حلوى ـ مشروبات) عند تنفيذ الطفل أهداف الجلسة.

وبعد متابعة وتدريب مستمرين بدأ التحسن يأخذ مكانه حتى تمكن خلال اثنتي عشرة أسبوعاً من اكتساب المهارات الاجتماعية المناسبة ونجح بعدها في الخروج تدريجياً من صدفة الاكتئاب إلى عالم جديد رحب.

الحالة الثالثة: الخجل والانعزال

كثيراً ما يؤدي الخجل والانعزال إلى حرمان الأطفال من النمو السليم والتعبير عن الذات. وعلى الرغم مما يكون مستوى الذكاء عند هؤلاء الأطفال ملحوظاً إلاّ أن آراء الناس فيهم تكون أقلّ ممّا هم عليه. لذلك كان لا بُد من الاهتمام بهم خاصة أولئك الذين هم شديدو الخجل كونه يصبح مصدراً للإحباط عندهم وعند أسرهم.

وإليكم الحادثة التالية كمثال على هذه الحالة:

"سامي" ولد عمره أربعة عشر عاماً ذهب إلى إحدى العيادات النفسية في إحدى المستشفيات مع والديه. وبعد إجراء المقابلة معهم تبين أن "سامي" يعاني من إنطواء شديد على الذات بحيث تكاد تكون علاقاته الاجتماعية معدومة فلا أصدقاء ولا أصحاب. يجلس فترات طويلة منفرداً بحجة الاستماع للموسيقى، أو لتسجيلات دينية. لا بل اقتصرت علاقاته الاجتماعية مع الأهل والأقارب على ما هو ضروري فقط.

ولمّا أخضع لأحد الاختبارات الشخصية تبين أنه يعاني درجة عالية من القلق العصابي الذي يؤدي إلى العجز واليأس. أما قدراته المعرفية والاستيعابية والذاكرة فكانت مقبولة. لذلك تبين ان "سامي" يعاني من قصور في العلاقات الاجتماعية.

الخطة العلاجية: ويتم إنجازها عبر القنوات التالية:

ـ تدريب سامي على إلقاء الأسئلة العادية والمكثفة عن موضوع معيّن.

ـ محاولة التعليق عن ما يسمع من موضوع أو قصة بشكل موافق أو غير موافق.

ـ الاحتكاك البصري الملائم.

ـ تشجيعه على الاهتمام بالناس عبر علاقات ودية.

لقد تم تدريب "سامي" على هذه الأمور مدة تزيد على الخمسة عشر أسبوعاً عبر عشرين جلسة كل واحدة مدتها أربعين دقيقة.

وقد ترافقت هذه التدريبات مع مجموعة من الأساليب السلوكية التالية:

ـ تدريب العضلات على الاسترخاء.

ـ تقليد المعالج عبر القيام بسلوك شبيه بسلوكه. كتقليده في عملية الاحتكاك البصري.

ـ القيام بعمليات معينة خارج العيادة كإلقاء التحية على بعض الزملاء والدخول معهم في حوار معيّن، أو القيام باتصالات هاتفية.

وقد تمّ لفت نظر "سامي" إلى أن حقائق الحياة ليست كما تبدو له. فمثلاً ، ألا يعني التدين التخلي عن السعادة الشخصية، كما أن تحقيق التفوق والنجاح لا يعني الانزواء وتجنب الناس.

هذا وقد لجأ المعالج إلى تحقيق هدف واحد في جلسة واحدة كي يسهل الوصول إلى نتيجة مرضية. فإذا كان الهدف هو التدريب على إلقاء الأسئلة فقد كان الطفل يُدرب في كل جلسة على تنمية أحد الجوانب المرتبطة بمهارة إلقاء الأسئلة.

أما عن التقدم في العلاج فقد كان التحسن ملحوظاً ومستمراً طيلة مدة الأربعة أشهر. ولمّا سئل الوالدان عن مدى التحسن الذي أحرزه ابنهما أجابا بأنه حقق تقدماً ملموساً في مجال العلاقات الاجتماعية وأبدى مرونة في هذا المجال. ولم تمض مدة طويلة حتى استطاع "سامي" أن ينتقل نقلة نوعية نحو الأفضل بحيث أصبح قلق الوالدين طفيفاً ولم يعد ذلك مشكلة بعد ذلك.

الحالة الرابعة: الطفل الذكي المتخلّف في دراسته

هناك بعض الحالات من مشكلات التعلم والتخلّف الدراسي ترجع إلى التخلف العقلي وانخفاض مستوى الذكاء. ولكن هناك أيضاً مشكلات من التخلف الدراسي والتعلم ترجع إلى أخطاء في التربية التي تشكل عائقاً للنجاح. وهذا ما يمكن تسميته "الطفل الذكي المتخلف في دراسته". لذلك فإن عوامل مختلفة يجب أخذها بعين الاعتبار عندما تبدو حالة من التخلف الدراسي عند الطفل الذكي. هذه العوامل ضرورية للأخذ بها في مجال العلاج السلوكي وهي:

ـ ضرورة التركيز على النجاحات التي يحققها الطفل عوضاً عن التركيز على الفشل مهما كان أمر النجاح فيها ضئيلاً لأنه لا شيء يدعو إلى النجاح مثل النجاح ولا شيء يدعو إلى الفشل مثل الفشل.

ـ جعل عملية التعليم عملية يسعى التلميذ من خلالها إلى تحقيق الرغبة فيها بحيث تُدخل السرور إلى قلبه حتى يُقبل عليها إقبال الظمآن على الماء القراح.

ـ التركيز على تحقيق النجاحات خطوة خطوة، عبر مراحل من التشجيع والإطراء في كل مرة يحقق فيها الطفل تقدماً معيناً.

ـ جعل التعلم مرتبطاً بالنشاط العملي لأن الأمور العملية أكثر رسوخاً في الذهن بحيث تبقى مدة طويلة.

ـ كن عملياً قدر ما تستطيع عبر تقديم نماذج من النجاح لأشخاص حققوا إنجازاً معيناً أو نجاحاً هاماً في ميدان من الميادين بحيث يغدو هذا الشخص قدوة يسعى التلميذ إلى تحقيقها.

وإليكم الحالة التالية كنموذج لما سبق ذكره:

"كريم" طفل في الحادية عشرة من عمره، سبب قلقاً وانزعاجاً لوالديه خاصة بعد رسوبه في المدرسة. وممّا زاد الأمر سوءاً عدم اكتراث "كريم" لهذا الرسوب علماً بأنه كان ناجحاً في السنتين السابقتين، لكن تدهوراً حصل بعد ذلك بشكل تدريجي.

ومن الجدير ذكره أن مستوى الذكاء عنده كان فوق الوسط وأنه لم تكن عنده دلائل على أية مشكلة عقلية تعيق نجاحه. بالإضافة إلى أن معلميه أيدوا هذه النتائج وأشادوا بإمكاناته العقلية لكنهم قالوا أنه مهمل في أداء واجباته المدرسية داخل المدرسة وفي المنزل ممّا زاد الأمر سوءاً وشكل تدهوراً واضحاً في أدائه المدرسي، ولقد نصح معلموه الاستعانة بعيادة نفسية حيث ساهمت هذه العيادة بإعطاء نصيحتين اثنتين وهما:

النصيحة الأولى: وتدور حول خلق دافع قوي للدراسة عبر مساهمة الوالدين بالإشراف على متابعة دروسه وأعماله المنزلية ـ لأنهما كما يبدو لم يهتما بهذا الجانب ـ وبكلمة أخرى كان كريم يلجأ إلى القول في كل مرة يسأله أبواه عن إنجاز واجباته المدرسية (وقليلاً ما كانوا يفعلون) بأنه أتم ذلك على أفضل وجه دون التأكد من قوله. ولمّا عرف والداه بالأمر بعد ذلك غضبا غضباً شديداً وطلبا منه أن يلازم غرفته لمدة ساعتين كان يقضيهما في قراءة قصص تافهة. لكن التقارير المدرسية استمرت في تأييد المقولة ذاتها من أنه لا يقوم بأداء واجباته.

وهنا تدخلت العيادة النفسية مقترحة على الوالدين ما يلي:

أ ـ ضرورة تحديد المشكلة وهي "فقدان الدافع للعمل" وهذا ما أهمله الوالدان طيلة المدة الماضية فلم يشرفا على القيام بواجباته والتأكد من إنجازها عبر طريقة مشوقة مقرونة بالمكافأة التدريجية.

ب ـ إن وضع الطفل "كريم" في غرفته لتمضية ساعتين كعقوبة دون النظر إلى ما في هذه الغرفة من ألعاب مختلفة يمكنه اللجوء إليها بدل الانصراف إلى أداء واجباته المدرسية كما يجب، فكان هذا سبباً عائقاً في أداء واجباته المنزلية. ولذلك نصحت العيادة بنقله من غرفته إلى مكان آخر حيث لا توجد هذه اللواهي ـ غرفة الطعام ـ ومكنت الوالدين من مراقبة طفلهما.

جـ ـ لجأ الوالدان إلى مكافأة الطفل في كل مرة ينجز فيها نجاحاً صغيراً كحافز للتعلم.

د ـ زيادة الوقت تدريجياً. بحيث لا ينتقل الطفل من عدم الاهتمام بواجباته إلى الاهتمام بها تماماً، لأن من شأن هذا أن يجعله قادراً على التكيف مع هذا التدرج.

هـ ـ مدح الطفل وتشجيعه كلما دعت الحاجة وعند الضرورة.

و ـ يُفترض أن تكون المكافأة فوريّة، أطعمة لذيذة، مشاهدة تلفزيون، اللعب خارج المنزل.

ز ـ ضرورة المتابعة والمثابرة على الإشراف على مدى تقدمه عبر تقييمه المستمر.

النصيحة الثانية: وتدور حول كيفية التغلّب على المشكلات السلوكية عبر مساهمة كلاً من المعلمة والوالدين لعمل ما يلي:

أ ـ تحديد المشكلة وقد تبين أنها ذات شقين:

ـ إهمال في أداء الفروض والواجبات المدرسية.

ـ كثرة الحركة وعدم الانضباط مقرونة بتعليقات غير ملائمة. وكان يفعل هذا من أجل لفت الانتباه إليه.

ب ـ البحث عن حل للمشكلة

فقد تركزت على التقليل من المكافآت التي يحصل عليها بسبب سلوكه المشاغب، أي بالتقليل من الانتباه الإيجابي والسلبي الذي يحصل عليه من زملائه ومعلمته (كان زملاؤه يضحكون عندما يرمي نكتة في حين كانت المعلمة ترد على ذلك بسلبية). كذلك التركيز على زيادة الحوافز ومكافآته على السلوك الملائم، ولقد أتفق على أن السلوك الملائم هو العمل على إنهاء واجباته المدرسية وعدم تأجيلها حتى العودة إلى البيت.

كذلك أُتفق على أن يتم إبعاده عن الصف خمس دقائق عندما يصدر عنه سلوك غير مقبول. وهكذا تمّ إبعاده عن التدعيمات التي كان يحصل عليها داخل الصف من قبل زملائه (الضحك مثلاً) وفي حال تكرار السلوك نفسه مرة أخرى كان يُستبعد عن الصف من جديد لمدة مضاعفة. ولقد شكل إبعاده عن الصف نصف الحل، لكن النصف الثاني منه كان يتم عبر تعليمه على السلوك الملائم عمله داخل الصف.

جـ ـ المكافأة

وكانت تنطوي على إثابته في كل مرة يبقى ملازماً مكانه وهو يـؤدي واجباته المدرسية. وكانت هذه الإثابه عبارة عن نقاط أو نجـوم تُعطـى لـه يومياً كلما أدى عملاً إيجابياً. وفي الوقت ذاته كان البيت على إطّـلاع بكـل هذه المكافآت في المدرسة بحيث يمتدح الوالدان السلوك الذي قام به "كريـم" في المدرسة مشيدين بالانجازات ـ نجوم ـ نقاط...

د ـ المتابعة والتقييم

كان لا بُد من المتابعة لتحقيق أفضل النتائج لأنه لا شيء أفعل وأثبـتْ وافضل من متابعة العمل لأنها السبيل الوحيـد للحصـول علـى النتيجـة المتوخاة. كما لا ننسى أهمية تقييم هذه المتابعة مـن أجـل معرفـة جـدوى وأهمية وصحة ما يقوم به الوالدان والمعلمة.

وهكذا حققت هذه العملية العلاجية عبر الوالدين والمعلمـة نتائجـها وغدا "كريم" مزوداً بالدافع منصرفاً إلى أداء واجباته مما أدخل السرور الـى قلبه وهذا ما أثلج صدر والديه ومعلمته.

كيفية إتقان عملية التعلّم

لا بُد لدارس علم النفس التربوي من التعرّف على سبب نجاح بعض التلامذة في التعلّم وإخفاق بعضهم الآخر في المجال ذاته بالإضافة إلى مساعدتهم في تذليل الصعوبات التعليمية لا بل وفي طرق علاجها.

هذا هو في رأينا المنطق التربوي لجميع العاملين في الميدان التربوي التعليمي الذي هو في حد ذاته المرونة المطلوبة للتعلّم والتطور.

إلاّ أن إزالة هذه العقبات من أمام المتعلم ليس سهلاً خاصة في ضوء معتقداتنا وممارساتنا الروتينية السائدة نظراً لتعقد سلوك الإنسان وضعف معرفتنا العلمية بأحواله على الرغم ممّا درسه وطوّره علم النفس التربوي من مفاهيم مثل[1]:

ـ الفروق الفردية، النضج، التعلّم، التفكير، الدافعية، النمو الإجتماعي.

لكن هذه المفاهيم ظلت غير واضحة ولا منتظمة في نموذج متكامل كي تستطيع تفسير عملية التعلم المدرسي.

لذلك وجدنا من الضروري الاضطلاع على أحدث التطورات التربوية التي انتظمت في نماذج متعددة عالجت تطور عملية التعلّم والتعليم.

---

[1] أحمد الصيداوي. "قابلية التعلّم". بيروت: معهد الانماء العربي، 1986، ص 179.

نموذج المهمة التعلُّمية

هذا النموذج هو للعالم التربوي المشهور جون ب.كـــارول[2] John B.Carrol من جامعة هارفرد. يقوم هذا النموذج على الفرضية التالية:

"عندما يحقق المرء تقدماً في مجال معين يكون قد حقق تعلماً".

إن أهم خاصيّة لهذا النموذج بأنه حاول تحديد أكبر عدد ممكن مـــن المفاهيم والمتغيرات بشكل سمح بقياسها على أساس الوقت. وبكلمـــة أخـــرى يمكن للمتعلم أن ينجح في تعلُّم عملية معينة بمقدار ما يصرف مـــن الوقـــت اللازم لتعلمها. وهذا يعني استغلال الوقت تماماً في تحقيق التعلُّـــم المطلـــوب لكنه لا يعني أبداً الوقت المنقضي، وهذا ما جعل العالم المذكور يتحدث عـــن العوامل التي تقودنا إلى عملية التعلُّم.

فهناك عامل القدرة المفروض تواجده لصرف الوقت اللازم للتعلُّـــم، وهي تعني الوقت الذي يحتاجه التلميذ ليتعلم مهمة من المهمات ضمن أفضـــل الظروف الممكنة. ومن الجدير ذكره أن القدرة مرتبطـــة ارتباطـــاً مباشـــراً بالمهمة التي يقصد المتعلم تعلمها والمقصود هنا التعلُّم السابق. فالتلميذ الـــذي حقق تقدماً واضحاً في إتقان مهمة تعلّمية في وقت سابق لا يحتاج إلى وقـــت طويل لإنجاز عملية التعلُّم.

وهناك عامل آخر وهو "القدرة على فهم عملية التعليم". وترتبط هـــذه القدرة بطريقة التعليم. إذ لا بُد لكل تلميذ من أن يفهم طبيعة المهمة التي ينوي تعلمها وعبر أية طريقة يمكن فهمها واستيعابها وإلاّ انتفى الفـــرض المنـــوي تحقيقه.

وهناك عامل ثالث وهو "نوعية التعليم". وهذا العامل مرتبط مباشـــرة بالمعلم الذي يقوم بتنظيم المهمات التعليمية وجعلها في متناول التلامذة حتـــى

---

(2) John Carrol. "On scientific Basis of Ability Testing". American Psychologist, 36110, Oct 1981, p.p. 1012 – 1020.

يتمكنوا من الإقبال عليها برغبة وشوق. ولعل في طليعـــة هــذه المتطلبــات توفير القدرة للتلامذة على فهم عملية التعلُّم. وبكلمة أخرى أن يتكيف المعلـــم في تعليمه مع خصائص المتعلم ومع حاجاته الشـــخصية. ولا يقتصـــر هـــذا العامل على المعلم فحسب بل يشمل وسائل التعليم وطرقه وأدواته.

أما العامل الرابع فهو "فرصة التعلُّم" وتعني إفساح المجـــال الكـــافي لتعلُّم مهمة من مهمات التعلّم. إن عدم إعطاء الوقت الكافي للتعلم يسبب نقصاً في هذا المجال ممّا يؤدي إلى اللامبالاة وبالتالي إلى الإعاقة في التعلُّم.

أما العامل الخامس فهو "المثابرة والاجتهاد" وهذا يعنـــي الإصـــرار على الاستمرار في تحقيق مهمة من مهمات التعلُّم وهذا يعني:

ـ إقدام المتعلم على استعمال الوقت اللازم للتعلم برغبة.

ـ أن يكون المتعلم صبوراً خلال إنجاز عملية التعلُّم.

ـ أن لا يستسلم لليأس والإحباط في حال حصوله.

وهكذا يصل العالم المذكور إلى معادلة تنتظم فيها العوامل الخمســـة المذكورة أعلاه إلى ما يلي:

$$\text{درجة التعلُّم = رهن بما يلي } \frac{\text{الوقت المصروف فعلاً على التعلُّم}}{\text{الوقت اللازم فعلاً للتعلم}}$$

إن هذا النموذج للتعلُّم المدرسي يشمل معظم العناصر الأساسية التـــي تفسر سبب نجاح التلميذ في المدرسة أو سبب فشـــله. إن الإنتشـــار الواســـع لنموذج كارول Carrol جعل العالم "بنجامين س.بلـــوم Benjamin S.Bloom"

راغباً في تطبيقه بعد تحويله من نظام نظري إلى نظام عملي فعّال. وقال في هذا المجال[3]:

أ ـ في ظل أوضاع التعليم العادية السائدة في الصفوف، يبدأ كل معلم عمله في مطلع كل عام دراسي مفترضاً أن جهوده التعليمية ستؤول إلى أن ثلث التلامذة تقريباً سيتعلمون بشكل كاف ممّا يعلمهم، وأن ثلثاً آخر منهم سيتعلمون بشكل متوسط أما الثلث الأخير فلن يتمكنوا من إحراز المستوى المطلوب.

وهذا يعني أن ثلث التلامذة المتواجدين في الصفوف يبقى إنجازهم التعليمي دون المستوى المطلوب.

ب ـ إن أكثر المعلمين الحاليين يعممون مقاييس التحصيل المدرسي بشكل يبين الفروق السابق ذكرها في البند (أ). لذلك درجت العادة حين نضع العلامات لتلامذتنا أن تكون النتائج وفق سلم من خمس درجات كما يلي:

ـ ينال الدرجة الأولى 20% من التلامذة.

ـ ينال الدرجة الثانية حتى الرابعة 60% من التلامذة.

ـ ينال الدرجة الخامسة 20% من التلامذة.

وإذا انحرفت النتائج عن هذا النمط ينتابنا القلق.

جـ ـ يترتب على هذا التفكير حصول نتائج سلبية لكل من المعلم والمتعلم. ففي حين يفترض المعلم أن أقلية محدودة سوف تستوعب ما عليه أن يعلمه، يفترض المتعلمون خاصة الذين يقعون دون المستوى المطلوب أنهم غير قادرين على التعلّم ممّا يؤدي إلى الإحباط والفشل.

د ـ في الوقت الذي نشدد فيه على أهمية "التعلم الذاتي" Self-Learning والتربية المستديمة Continuos Education نرى حوالي ثلث التلامذة ليس عندهم الدافع الكافي للتعلّم.

---

[3] أحمد الصيداوي، مرجع سابق، ص 194.

هـ ـ إن مهمة التربية الحقيقية هي إيجاد استراتيجيات تراعي الفروق الفردية وتساعد في نهاية المطاف على النماء المتكامل للفرد. وهذا يعني أن أكثر من 90% من التلامذة يستطيعون إتقان ما يتوجب علينا تعليمهم إياه.

وحتى نحيط بالموضوع من جميع جوانبه نجد أنفسنا وجهاً لوجه أمام عدد من الأسئلة التي هي بحاجة إلى إجابات، ومتى حصل هذا نكون قد أوفينا موضوع التعلم حقه، وهذه الأسئلة هي التالية:

1 ـ على من تقع مسؤولية تعلم الطالب أو عدم تعلمه؟

يقول العالم "بلوك Block"[4] ان التعلُّم الصحيح هو ذاك الذي ينقل المسؤولية المتعلقة بأداء الطالب عن عاتق الطالب نفسه ويضعها على كاهل المدرسة. يجرنا هذا القول إلى طرح التساؤل التالي: إلى أي حد يجب على المدرسة أن تتحمل هذه المسؤولية؟ وهل يُعفى الطالب من مسؤوليته؟ لقد جرت العادة على وضع المسؤولية على عاتق الطالب نفسه دون المدرسة ودون الأهل. لكن التعلم حسب "بلوك Block"[5] الذي يُفترض في المدرسة أن تتحمل المسؤولية الكبرى في هذا المجال، ولكن بعض علماء التربية وعلم النفس جاؤوا بحل توفيقي بحيث حمّلوا هذه المسؤولية في بعضها للطالب وفي بعضها الآخر على المدرسة، ففي حال التعلُّم الابتدائي تتحمل المدرسة معظم مسؤولية تعلُّم تلامذتها وإلى حد ما في المستوى الثانوي.

ولكننا نفترض في هذه الحال أن يوفّر المجتمع للفرد الحد الأدنى من الضمان المهني والاجتماعي والتربوي، مثل أن يلقي مسؤولية التعلُّم عليه،

---

[4] مرجع سابق، ص ص 217 ـ 218.

[5] J. Block and L .Anderson . " Mastery Learning in Classroom Instruction ". N. Y : Macmilan, 1975, p. 86.

وحتى في حال توفير هذه الضمانات فمن الصعب أن تكره الطالب على تعلُّم تخصص لا يرغب في تعلمه.

2 ـ إلى أي حد يُفترض في الطالب أن يتعلم مستقلاً؟

ليس المهم أن يتعلم الطالب شيئاً معيناً بل الأهم كيفية إجراء هذا التعلُّم. أي أنه يتّقن كل مهمة تعلم تالية بوقت أقصر مما صرفه على المهمة السابقة. ويظهر هذا التناقض في وقت التعلُّم بشكل واضح لدى بطيئي التعلّم، لأنهم صرفوا الوقت الأكبر في تعلّم المهمات الأولى. ولكن السؤال المطروح: هل يُفترض أن يتعلم الطالب بشكل مستقل؟ وهذا ما يجيب عليه بعض علماء النفس والتربية[6] "يجب أن يتعلم الطالب من خلال عمله المدرسي الاعتماد على النفس والاستقلالية".

3 ـ إلى أي حد يحتفظ الطالب في ذاكرته ما يتعلمه؟

إذا أُريد للفائدة كي تأخذ مكانها فلا بُد للمتعلم أن يستبقي كثيراً أو قليلاً ممّا يتعلمه في ذاكرته ليس فقط ليستفيد بل ليفيد أيضاً. إذ ما نفع الجهد المبذول للتعلُّم من قِبل المعلم والمتعلم إذا كان النسيان سيد الموقف. وهكذا يشبه المتعلم في هذه الحالة بالذي يجهد نفسه دون التمكن من قطف ثمار أتعابهم، بينما يستغلهم آخرون لأغراض شتى. وهذا هو الإتهام الموجّه بالضبط إلى الأغراض التعليمية المبالَغ في تحجيمها وتصغيرها توصلاً إلى مزيد من الدقة كما هي الحال بالنسبة إلى الأغراض السلوكية التي تعتبر جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلُّم الصحيح. فإذا كانت الأغراض التعليمية الدقيقة في محتوى مادة التعليم وفي السلوك المناسب لها، تنير سبيل الممارسة التربوية والتقييم التربوي، وتؤمن بالتالي درجة عالية من الفعاليّة في النظام التعليمي، فإنها بالمقابل تحجب الاهتمام بالأهداف التربوية الكبرى وتوقع

---

[6] Danez Mueller. " Mastery Learning " Teachers College Records , 1976 , p .p . 41 – 42.

المتعلم والمعلم في شر مستطير[7]. فالعملية التعليمية تصبح أقرب ما تكون إلى كونها ميكانيكية مضبوطة تعمل بانتظام ولا يعرف عادة تكامل مجراها ومرساها.

4 ـ هل يمكن تطبيق التعلُّم الصحيح ضمن إطار التعليم التقليدي؟ وماذا يحصل للطلاب الموهوبين خلال تطبيقه؟

إن أفضل مجال للتعلُّم الصحيح كي يأخذ مجراه أن يحصل ضمن بيئة مدرسية لا تفرض وقتاً محدداً لإنجاز مواد التعلُّم والتعليم. فما دام هناك فروقات فردية بين المتعلمين فإن الوقت اللازم لإنجاز عملية تعلُّمية معينة تتفاوت بين تلميذ وآخر، وبالتالي لا يُفترض في المعلم أن يتوقع منهم أداءً مماثلاً في مادة التعليم ذاتها ضمن الوقت الزمني نفسه. وهكذا ضمن مجال التعلّم الصحيح (النموذجي) يمكن للتلامذة الموهوبين أن يتعلموا أكثر. فلو استطعنا أن نفسح المجال للموهوبين وقتاً مماثلاً لما يصرفه التلامذة بطيئو التعلم، لأمكنهم أن يتعلموا أكثر ممّا هو مقرر لهم مسبقاً ضمن الأهداف المنشودة. وربما تعلموا في بعض الحالات مرتين أو ثلاث مرات أكثر. فإن التحديد المسبّق لعدد متناهٍ من أغراض التعلم، وتركيز الجهد التعليمي على إيصال جميع التلامذة إلى هذا المستوى لا غير، إنّ هذا الأمر لا يجعل نموذج التعلّم النموذجي يفشل في توفير أقصر حد من التعلُّم للتلامذة الموهوبين فحسب، بل يجعل ذلك في الواقع أمراً مستحيلاً.

5 ـ هل يجب أن نتحمّل نفقات تعلّم بطيئي التعلُّم الإضافية؟

هل نستطيع أن نوصل جميع التلامذة إلى المستوى نفسه من الأداء التربوي؟ هذا يتوقف على مستوى التلامذة بطيئي التعلُّم. فإذا كان الهدف من ذلك أن يدرس هؤلاء التلامذة أكثر مما يدرسه زملاؤهم العاديون فقد لا يتحقق الهدف المطلوب، بل علينا أن نخصص لهم قسماً كبيراً من الموارد

---

[7] أحمد الصيداوي، مرجع سابق ص 220.

التعليمية. فهناك العديد من الإجراءات العلاجية التي يمكن تنفيذها ليس فقط داخل الصف وإنما خارج الصف أيضا ودون وجود المعلم مثل:

ـ التعليم الخصوصي بواسطة المعلمين.

ـ التعليم الخصوصي بواسطة الرفاق.

ـ الكتب التعليمية البديلة.

ـ دفاتر التمارين الخاصة.

ـ المواد المبرمجة.

ـ الوسائل السمعية ـ البصرية.

كل هذا يتطلب معلما مؤهلا لتعليم هؤلاء التلامذة بشكل يمكنهم من تحقيق أفضل النتائج.

6 ـ هل يلزم الاكتفاء بالمهارات والمعارف الأساسية؟

لا يوافق العالم "مولر Mueller" [8] على ضرورة جعل جميع الأهداف التربوية أن تكون ذاتها لجميع التلامذة بحيث يتقن التلامذة وحدات التعلم اتقانا كاملا. فهناك ظروف يطلب فيها أن تبلغ درجة التعلم 90% أو 100%، كما هي الحال بالنسبة إلى تعلم المهارات والمعارف الأساسية اللازمة للتعلم اللاحق، أو للنجاح في الحياة. وهذا أمر معقول ولكن العديد من وحدات التعلم ليست كذلك.

فعلى الصعيد الابتدائي لا سيما السنوات الأولى فيه، يبدو أن الأغراض التعليمية تشمل في معظمها المهارات الأساسية الضرورية لما يلي من تعلم، أو للنجاح في الحياة. ولكن حتى على المستوى الابتدائي يتمنى "مولر Mueller" على المعلمين أن يتعدوا في تعليمهم المهارات والمعارف.

---

(8) Danez Mueller. Ibid, p. 46.

أما على الصعيد الأعلى (الجامعي) فيصبح التفريق بين الأهـداف التعليمية التي تؤلف "مهارات أساسية" والأهداف التي تمثل "ما وراء المهارات الأساسية" أمراً اعتباطياً في العديد من المواد الجامعية أو في معظمها.

وربما من الحكمة أن يعمد المعلمون على جميع الأصعدة التعليمية إلى ترتيب الأهداف والأغراض التعليمية، متدرجين من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية. ثم يشددون في تعليمهم على ما هو أكثر أهمية، ويمنحونه الموارد التعليمية الرئيسية.

وعلى الرغم من كل ما سبق فإنه يصعب علينا في كثير من الأحيان تحديد ما هو أساسي وما هو غير أساسي من المهارات والمعارف، ولا بُد أن نستقي معاييرنا بهذا الصدد من حاجات الإنسان الأساسية، ولعل مجرد العيش في أي مجتمع من المجتمعات والمشاركة فيه مشاركة فعّالة، يكفياننا مؤونة تعلم المهارات والمعارف الأساسية اللازمة للنجاح في الحياة. فلقد زاد التعلم المدرسي بعداً عن شؤون الحياة وحاجات الإنسان الأساسية إلى درجة يجعلنا بأمسّ الحاجة إلى إعادة النظر في المناهج التربوية ومحتواها. وحتى على صعيد التعليم الابتدائي فلا زال محتوى مناهجه أكاديمياً إلى حدّ كبير، ولا تزال طرائقه ومعظم تنظيماته اصطناعية، بعيدة عن شؤون الحياة وشجونها. فلا يجوز بعد اليوم أن نلقي تبعية هذا التقصير على كاهل المعلمين ولا على كاهل الاقتصاديين وحدهم، بل نحن بحاجة إلى ورشة وطنية ـ قومية كبرى يشترك فيها الجميع دون استثناء بمن فيهم المعلمون.

7 ـ هل يجوز أن ينال جميع التلامذة علامات ممتازة تقريباً؟

إن أنصار التعليم النموذجي (الإتقاني) أوصوا بأن ينال جميع التلامذة الذين يتقنون الأغراض التربوية المحددة سلفاً علامة ممتازة "A" أي أعلى علامة وهذا ما أثار حفيظة أنصار التعليم التقليدي الذي يصر على تصنيف الناس بشكل متفاوت في جميع الظروف تقريباً. فكيف السبيل إذاً لوضع تقييم سليم فاعل وشامل؟؟

لاشك أن أكثر المشاكل إلحاحاً في هذا السياق هو اختيار المعيار الصحيح "Criteria" الذي يتم على أساسه تحديد مستوى التحصيل المدرسي. وقد حلّ علم النفس التقليدي هذه المشكلة حلاً اعتباطياً، وتبنّى معايير نسبية متغيرة على حساب المتعلمين تقضي بمقارنة أدائهم بعضهم مع بعض على أساس حسابات إحصائية مختلفة، ومنها التقييم بالرجوع إلى منحني التوزيع الإعتدالي. وكل هذا يؤدي إلى سياسة تربوية انتقائية وإيجاد ناجحين وخاسرين على طول خط التعلّم والتعليم من الروضة حتى الدراسات العليا. وحتى لو بلغ القسم الأكبر من المتعلمين في بعض الحالات مستويات مقبولة اقتصادياً واجتماعياً، لا بدّ من ترسيب نسبة معينة من التلامذة للمحافظة على السمعة والمستوى الأكاديمي في الصف والمدرسة.

أما موقفنا نحن من هذا الأمر فهو خليط من هذا أو ذاك، أي لا نعتمد على التقييم الأكاديمي البحت عبر معيار معين ولا نلجأ بالتالي إلى رفض هذا المعيار التقييمي وكأنه خاطئ بل نسعى إلى دمج هذا وذاك عندها يمكن للمتعلم أن يقيّم نفسه باستمرار حتى يصل إلى ما يريد.

8 ـ هل يجب أن يتعاون المتعلمون أو يتنافسوا؟ ولماذا؟

إن نظام التعليم الحالي يقوم على المنافسة بين التلامذة لا بل يدفعهم في هذا الاتجاه فيكافئ الناجحين ويهمّش الراسبين فينشأ بينهم روح المنافسة التي تؤدي إلى نوع من الحسد وينمّي روح الانتقام عند البعض. إلاّ ان التعليم النموذجي (الإتقاني) ينمّي بينهم روح التعاون ممّا يختلف اختلافاً واضحاً مع التنافس.

لذلك يتنافس التلامذة باستمرار وإصرار حتى لو أدركوا في بعض الحالات أن التعاون يمكن أن يعود عليهم بمكاسب وبمكافآت. وهكذا تكون نتيجة التنافس أن يستفيد الرابحون منها استفادة كبيرة، في حين يشعر الخاسرون بخيبة أمل مما يدفعه إلى اليأس والكسل، ممّا يفقدهم فيما بعد الرغبة في التعلّم.

لذلك يسعى التعليم النموذجي إلى تقليص التنافس بما يعـــود بالفــائدة على الجميع. وهنا نلفت النظر إلى أمرٍ هام وهو أننا لا نسعى من خلال ذلــك إلى إلغاء التنافس من المدارس بشكل كلّي، بل خلق جو من التعاون. من هنـــا نطرح التسوية التالية:

أ ـــ استبقاء المنافسة في المدارس مع تلطيفها شـــكلاً، شـــرط أن لا تتخلى المدرسة عن وظيفتها الأساسية في إعطاء الشهادات.

ب ـــ إصلاح تربوي بتغليب التعاون على التنافس تدريجيــاً وشـــرح فوائدها الفردية والعامة.

جـــ استبدال نظام العلامات الحالي الذي يشدد على التنــافس بنظـــام آخر للتقييم في سبيل وصف الواقع والتشخيص فقط.

9 ـــ هل يحمل التعلُّم النموذجي (الاتفاني) التلامذة والمعلمين على بذل مزيد من الجهد؟

يقول القيّمون على هذا النوع من التعليم بأنه يخلق دافعاً للتعلم ممّـــا يجعل التلامذة مندفعين تجاه الدرس والاجتهاد، كما يولّد لديهم مستويات عليــا من الميول والمواقف الإيجابية إزاء المواضيع التي يتعلمونها. وهذا ما يجعــل المتعلمين يستمتعون بالتعلُّم من حبّ للمعلم وللمادة الدراســـية. فضـــلاً عمّــا يظهره المعلمون الملتزمون حماساً للمادة التي يعلمونها وهذا مـــن شـــأنه أن يدفع عملية التعلُّم والتعليم خطوة خطوة إلى الأمام فيُقبل التلامذة عليها برغبــة وشوق.

المراجع

المراجع العربية

1 ــ أحمد زكي. "علم النفس التربوي". القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1972.

2 ــ أحمد الصيداوي. "قابلية التعلّم". بيروت: معهد الإنماء العربي، 1986.

3 ــ أحمد عزت راجح. "أصول علم النفس". الإسكندرية: المكتب المصري الحديث، 1980.

4 ــ توما خوري. "الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها". بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1991.

5 ــ توما خوري. "سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق". بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 2000.

6 ــ جيمس جالنجر. "الطفل الموهوب في المدرسة الابتدائية". ترجمة : سعاد نصر فريد، القاهرة: دار القلم، 1963.

7 ــ زين العابدين درويش. "تنمية الابداع منهج وتطبيق". القاهرة: دار المعارف، 1983.

8 ــ سماح محمد ومحمد ظاظا. "علم النفس العام". القاهرة: المؤسسة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1968.

9 ــ سيد محمد غنيم، "النمو النفسي من الطفل إلى المراهق". عالم الفكر، المجلد السابع، العدد الثالث، 1976.

10 ــ عبد الستار ابراهيم وعبد العزيز الدخيل ورضوى ابراهيم. "العلاج السلوكي للطفل". عالم المعرفة، 1993.

11 ــ فاخر عاقل. "علم النفس التربوي". بيروت: دار العلم للملايين، 1978.

12 ــ فاروق الروسان. "سيكولوجية الأطفال غير العاديين". عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية 1989.

13 ــ فرانسوا كلوتييه "الصحة النفسية"، ترجمة جميل ثابت وميشال أبي فاضل، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1991.

14 ــ مها زحلوق، "التربية الخاصة للمتفوقين". دمشق: منشورات جامعة دمشق، 1992.

المراجع الأجنبية

1 – B. Wood Worth. " Theory of Cognitive " and Effective Development". 1989.

2 – David Lester. "Teaching Math for Slow Learner". New York: Holland Company, 1991.

3 – Danez Mueller. "Mastery Learning". Teachers College Records, 1976.

4 – Eleanor Duckworth. "The Having of Wonderful Ideas". New York: Teacher's College, 1987.

5 – J. Black and L. Anderson. "Mastery Learning in Classroom Instruction" N.Y. Macmillan, 1975.

6 – James Brown. "Child Growth Through Education". National Education Association", 1989.

7 – Joe Khatena. "Educational Psychology of the Gifted".

8 – Lewis Therstone. "Problem Facing Slow Learners". London; University Press, 1988.

9 – Michel Persely . " Educational Psychology ". New York: Longmont, 1996.

10 – Noris Haring and Linda McCormick. "The Exceptional Child". Macmillan College Publishing Company, 1994.

11 – R.Guilford. "Special Education Needs". London: Routledge and Kegan, 1976.

12 – Walter Barbe and Josephs Sewzeilli. "Psychology and Education of the Gifted". New York: John Wiley and Sons, 1975.

13 – William Torgenson. "Studying Children". New York: "The Drained Press", 1957.

الفهرست

الموضوع	الصفحة

الطّفل الموهوب
والطفل بطيء التعلّم

... يتناول هذا الكتاب موضـــوع مـــن أهـــم المواضيـــع التربوية، خاصة وان معظم النظريات التربوية واهتمام المعلميـــن منصبة نحو الأطفال العاديين دون الاهتمام بالأطفال الاســـتثنائيين، أي الأطفال الموهوبين وبطيئي التعلّم.

لذلك لم يعد بوسعنا كتربويين أن نهمل هـــذا الشـــق مـــن الدراسة أي دراسة هؤلاء الأطفال من جميع النواحـــي: العقليـــة والجسمية والنفسية والعاطفية، لا بل في جعل دراســـة الأطفـــال الاستثنائيين مرتكزاً هاماً من أجل استكمال دراسة الأطفال بالشـــكل المطلوب. لذلك جئنا بكتابنا هذا واضعين بين يدي القراء الكـــرام وصفاً دقيقاً وشاملاً لهؤلاء الأطفال داخـــل الصفـــوف وخا واضعين أفضل الحلول الممكنة لما يواجههم ويواجه معلمي هذا الخصوص.

الناشر





المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع

ISBN 9953-427-00-3